



ÍNDICE

[El Gobierno Vasco otorga "importancia vital" a la formación y evaluación de equipos directivos de los centros escolares](#) **EUROPA PRESS**

[El Congreso aprueba la ley de universidades: 10 claves de una norma que cierra la caja de Pandora](#) **EL PAÍS**

[Las claves de la nueva Ley de Universidades: menos funcionarios, más poder para las CCAA y alumnos con derecho a huelga](#) **EL MUNDO**

[Los centros que separan por sexos disminuyen un 42% tras el veto de la Lomloe](#) **ELDIARIO.es**

[El PSOE busca movilizar la Educación contra Ayuso de cara al 28-M](#) **EL MUNDO**

[La lucha por la jornada continua se encona en los colegios: "El conflicto es cada vez más virulento"](#) **EL PAÍS**

[La nueva Selectividad, a examen: cientos de estudiantes de diez comunidades harán una prueba piloto esta semana](#) **20MINUTOS**

[Se buscan directores de colegios e institutos públicos](#) **CADENA SER**

[El Defensor del Pueblo permanecerá "atento" a que la nueva EBAU sea homogénea en toda España](#) **EUROPA PRESS**

[Las comunidades del PP boicotean el experimento de Educación con la nueva Selectividad](#) **EL DEBATE**

[Menos Matemáticas y menos Lengua: rechazo generalizado a la reforma del Gobierno de los estudios para ser maestro](#) **ELDIARIO.es**

[Los centros escolares de la Región tendrán pantallas digitales en todas sus aulas este año](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[El mapa del gasto municipal en educación en España: de la conciliación en Ames al compromiso total de Granollers](#) **EL PAÍS**

[50 institutos de toda España prueban este martes la nueva selectividad competencial](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Este es el nuevo examen de Selectividad: preguntas que obligan a razonar y problemas matemáticos sin memorizar las fórmulas](#) **EL PAÍS**

[Educación pone a prueba su nueva EBAU: Ejercicios menos memorísticos que reflejan situaciones de "la vida cotidiana"](#) **EUROPA PRESS**

[El PSOE y sus socios rechazan establecer una EBAU única, apoyada por PP, Vox y Ciudadanos](#) **EL DEBATE**

[Matthew Kraft, investigador: "Si no cambiamos lo que los profesores hacen dentro del aula, las leyes no cambiarán nada"](#) **EL PAÍS**

[CSIF advierte de que la nueva carrera de Magisterio "carece de formación suficiente en Matemáticas o Lengua"](#) **E. PRESS**

[Así es la nueva EBAU: uso de la calculadora indiscriminado y tope de 300 palabras para el texto más largo](#) **EL DEBATE**

[La nueva Selectividad pasa el examen de los alumnos: "Diferente, innovadora y con aplicación para la vida real"](#) **ELDIARIO.es**

[Educació cesa al director del instituto de las gemelas de Sallent](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Educar en tribu, un reto democrático](#) **EL PAÍS**

[Más de 134.000 estudiantes estudiaron la lengua y la cultura española en el mundo en el curso 2021-2022](#) **E. PRESS**

[¿Será ChatGPT el disruptor que necesita el mundo académico?](#) **THE CONVERSATION**

[Por qué no deberíamos resignarnos a ser 'malos' en matemáticas](#) **THE CONVERSATION**

[¡Es la organización, colega!](#) **MAGISTERIO**

[Los alumnos testan la nueva selectividad: "aplicar conceptos a la vida real"](#) **MAGISTERIO**

[Karen Edge: "Los países más igualitarios tratan mejor a sus profesores"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Luces y sombras de la primera prueba de la nueva EvAU](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Coordinar el bienestar en la comunidad educativa](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Bachillerato, la espada de Damocles](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

El Gobierno Vasco otorga "importancia vital" a la formación y evaluación de equipos directivos de los centros escolares

SAN SEBASTIÁN, 9 Mar. (EUROPA PRESS)

Se establece un año sin carga docente para directores al acabar su segundo mandato y un reconocimiento de su ejercicio. El departamento de Educación del Gobierno Vasco ha aprobado un nuevo decreto otorga "importancia vital a la formación y evaluación" de los equipos directivos, así como al reconocimiento de su ejercicio.

Así, el ejercicio de la función directiva se valorará como mérito en la carrera profesional, tendrán flexibilidad en calendario y horario, y se establece un año sin carga docente, para directores al acabar su segundo mandato. El consejero de Educación, Jokin Bildarratz, junto con la viceconsejera Begoña Pedrosa, ha presentado este jueves en una rueda de prensa en San Sebastián el nuevo Decreto sobre el acceso a la función directiva, la formación, la evaluación y el reconocimiento de su ejercicio, para centros docentes públicos de enseñanza no universitaria.

El citado Decreto, que ha sido aprobado en Consejo de Gobierno de este pasado martes, responde a la estrategia que el Departamento de Educación desarrolla actualmente para el liderazgo educativo de los centros públicos de Euskadi. Bildarratz ha explicado que el nuevo decreto nace con el objetivo de promover una dirección escolar "formada y empoderada, capaz de motivar a todos los miembros de la comunidad educativa hacia objetivos compartidos y lograr así los objetivos previstos, especialmente aquellos dirigidos a lograr el éxito del proceso educativo y del ámbito personal del alumnado".

En esa línea, han señalado que, tanto la investigación como la práctica educativa internacional, "reconocen cada vez más el papel relevante de los equipos directivos de los centros, tanto en su organización y gestión, como en los aspectos de calidad y mejora continua de la respuesta educativa". En este sentido, el nuevo Decreto promueve equipos directivos "bien formados, cohesionados y estables capaces de llevar la transformación a los centros educativos".

Se plantea, por tanto, un Decreto que facilite "equipos directivos que, con una mirada pedagógica, desempeñen un liderazgo compartido. Según han explicado, el nuevo decreto busca unos equipos directivos "de excelencia y empoderados, como medio para llegar a una mejora de los resultados escolares del alumnado, y en especial del más vulnerable". Además, otorga "gran importancia" a la mejora continua de los centros escolares.

En este sentido, sitúa a las direcciones del sistema educativo vasco en "la base de todas las intervenciones a realizar" y determina con carácter global "su formación, el proceso de selección (mediante proyecto de dirección), la evaluación y el reconocimiento".

Asimismo, el programa formativo de la función directiva se dirige al conjunto del equipo directivo y abarca la totalidad del proceso, desde la formación inicial hasta la formación continua, pasando por programas de actualización.

Por primera vez, también se prevé formación para directores nombrados con carácter extraordinario. Los directores seleccionados tendrán que superar el programa específico de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva, antes de su nombramiento. También lo tendrán que superar los nombrados con carácter extraordinario. El decreto establece que, transcurrido el plazo de ocho años desde la expedición de la certificación correspondiente, deberán llevar a cabo módulos de actualización en el desempeño de la función directiva, mediante la superación de un programa específico de actualización.

De manera complementaria, el Departamento de Educación ofrecerá actividades formativas específicamente dirigida a los demás miembros del equipo directivo, con objeto de "capacitarlos para el ejercicio de sus funciones en las mejores condiciones". Además, la participación en actividades de formación permanente de la función directiva y su superación se valorará como mérito en la carrera docente de los miembros de los equipos directivos.

El Decreto replantea el modelo de evaluación de la función directiva y será la Inspección educativa quien se ocupe de la evaluación. Así, habrá una evaluación continua que se realizará a lo largo del periodo de mandato. Además, habrá una evaluación final del ejercicio que se realizará cuando el equipo directivo haya completado el periodo de mandato. Esta evaluación posibilitará la renovación del mandato de directores que obtengan una valoración positiva.

El Decreto desarrolla, asimismo, el marco competencial de la función directiva, cuyos principios generales son, entre otros, el liderazgo pedagógico, la participación, la innovación pedagógica, la autoevaluación o la mejora continua. Para establecer este marco competencial, el Departamento de Educación ha realizado un trabajo de contraste con diversos equipos directivos de centros, Inspección, responsables de formación o asesores de Berritzegune.

El nuevo decreto desarrolla un capítulo donde recoge una serie de beneficios o reconocimientos para quienes hayan ejercido la función directiva con el objetivo de "hacer atractiva la carrera de la dirección de centro".

EVALUACIÓN POSITIVA

Entre esas medidas están la evaluación positiva del ejercicio de todos los miembros del equipo directivo, que será considerada como mérito docente y profesional para la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente o para el acceso a otro cuerpo docente.

También se plantea la consolidación de parte el complemento retributivo para directores, al finalizar el ejercicio de la función directiva con evaluación positiva, hasta un máximo del 70% (consolidación del 20% de complemento, tras un periodo de 4 años en dirección; 50% consolidado tras 2 mandatos, 60% consolidado tras 3 mandatos; 70% consolidado con 4 mandatos).

Con el nuevo Decreto, se llega hasta el 50% de consolidación con dos mandatos - que suele ser el caso más habitual-, mientras que hasta ahora se llegaba hasta el 40% de consolidación en ese mismo plazo. Asimismo, se propone la flexibilización del calendario y el horario de permanencia obligada en el centro educativo de los cargos directivos, para compensar el tiempo invertido en actividades fuera del horario y calendario ordinario para realizar labores propias del cargo, y un año sin carga docente para directores con evaluación positiva al finalizar su segundo mandato.

Se empleará para realizar estudios de perfeccionamiento profesional y/o tutorización de nuevos equipos directivos noveles. Los directores que opten por cambiar de centro al finalizar su segundo mandato tendrán preferencia para escoger un centro público, durante los dos primeros concursos convocados.

En las convocatorias de ingreso al Cuerpo de Inspección, se reservará una décima parte de los puestos de trabajo para su provisión por concurso de méritos para quienes hayan desempeñado el cargo de director con evaluación positiva durante al menos tres mandatos.

EL PAIS

El Congreso aprueba la ley de universidades: 10 claves de una norma que cierra la caja de Pandora

El texto, que sustituye a otro de 2001, ha salido adelante con los 182 votos a favor de diez partidos

ELISA SILIÓ. Madrid - 10 MAR 2023

La Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) ha sido aprobada finalmente en la mañana de este jueves con los 182 votos a favor del PSOE, Podemos, ERC, PNV, Más País, Compromís, Teruel Existe, Coalición Canaria, Nueva Canarias y PDCAT. El Gobierno, entre los compromisos para recibir los fondos de recuperación europeos, se comprometió con Bruselas a reformar una universidad poco ágil en su gestión y transparencia, lo que retrasa cualquier transformación en un mundo en constante cambio. Los intereses de los distintos colectivos (sindicatos, rectores y estudiantes) son tan contrapuestos que en siete años del Gobierno de Mariano Rajoy, el PP no abrió esa caja de Pandora.

La norma anterior, la Ley Orgánica de Universidades (LOU), data de 2001. La aprobada este jueves es un texto concebido por el exministro Manuel Castells como un ejercicio comunal —tras reuniones con decenas de colectivos sin un documento base— desarrollado con muchos bandazos y culminado por su sucesor, Joan Subirats, a la manera tradicional, con diferencias relevantes con el original. La LOSU ha sufrido luego más cambios en las enmiendas. Se han abstenido Junts y Bildu —en total 8 votos— y han votado en contra PP, Vox, Ciudadanos, UPN, el PRC, CUP y Bloque Galego (157).

Unas bases para el autogobierno de las universidades

Castells propuso legislar con detalle la composición y funcionamiento de los órganos de gobierno y participación, pero Subirats finalmente ha consensuado con los partidos una “ley de bases”, de forma que cada universidad, a través de sus estatutos, decidirá cómo se autogobierna y se estructura. El Ejecutivo sostiene que no puede someterse al mismo modelo a todas las instituciones, pues son muy distintas (con vocación internacional, volcadas en su territorio, pequeñas y grandes...). Esta “ley marco” que, en su opinión, respeta las competencias de las autonomías y las universidades, explica en parte el voto de los partidos nacionalistas.

El camino al rectorado, más abierto

No solo los catedráticos podrán postularse al puesto de rector, sino cualquier profesor titular o permanente laboral con los méritos científicos, de docencia y gestión que establezca la universidad en sus estatutos. Tendrán un único mandato de seis años; ahora los rectores no toman decisiones arriesgadas en el primero ante el temor de no ser reelegidos para el segundo. Con la LOSU estos cargos elegirán a un tercio del consejo de gobierno, el órgano de gestión, para facilitar que puedan poner en marcha sus políticas en detrimento del poder (en opinión de muchos, excesivo) de los decanatos o los departamentos mastodónticos.

Transparencia en los concursos

Casi tres de cada cuatro profesores imparten clase en la universidad en la que se doctoraron, un dato negativo para la internacionalización de los campus y la transferencia de conocimiento. Con el nuevo modelo de

concurso público, el ministerio aspira a fomentar la transparencia y la objetividad puesta en entredicho. La mayoría del tribunal lo conformarán profesores de fuera de la universidad elegidos por sorteo público (tras elaborarse una lista de profesores) y la convocatoria se publicará en un registro.

Mecanismos contra la precariedad

España se ha comprometido con Bruselas a reducir hasta el 8% la inestabilidad laboral en el sector público, y eso obligará a las universidades a convertir a los 26.000 profesores asociados en indefinidos a tiempo parcial con derechos de antigüedad, paro y vacaciones. Además, los campus van a “favorecer” una vía para que los falsos asociados (que no tienen otra ocupación principal) que han leído la tesis puedan llegar a ser ayudantes doctores, al valorarse más su labor docente (muchos apenas han hecho ciencia). La Federación de Jóvenes Investigadores —conformada por científicos en puestos precarios con estancias en el extranjero— ha emitido esta semana un comunicado muy duro en contra del artículo: “La carrera académica en nuestro país a menudo consiste en una suerte de ‘aguanta aquí la precariedad, que ya saldrá tu plaza’”. Los científicos españoles en el extranjero, se lamenta, no se ven favorecidos.

Categorías laborales

La LOSU crea la figura de profesor permanente laboral (a la que se incluirá a los acreditados como contratados doctores). Este perfil existe ya en Cataluña y País Vasco y permite, tras la acreditación de méritos en una agencia de evaluación local, contratar a investigadores de sólida trayectoria de forma paralela al sistema funcional. A los sindicatos les preocupa que sirva para meter a enchufados. Las agencias locales toman poder y la diputada María Jesús Moro, portavoz de universidades del PP, se ha planteado en el pleno si eso explica que no se haya renovado a la saliente directora de la ANECA, la entidad nacional, Mercedes Siles, que ha expresado públicamente su disconformidad con la descentralización.

La figura de ayudante desaparece y los jóvenes investigadores tendrán una carrera “estable y predecible”, pues no podrán ser más de seis años ayudantes doctor —el primer escalafón de la carrera académica—, con una evaluación a los tres años del contrato. El profesor sustituto no podrá impartir más horas de clase que las del remplazado ni el profesor visitante eternizarse en el puesto, como ocurre ahora. “[La financiación] permitirá recortar la carrera académica para la permanencia de los profesores, bajando la edad promedio para convertirse en fijo de 45 a 35 años”, ha explicado Subirats tras la votación.

La financiación

La madre de todas las discusiones es la financiación de la nueva ley, que para su aplicación exige un fuerte desembolso en sueldos. El problema esencial es que el 77% de los fondos los ponen las comunidades autónomas y en la apuesta por la universidad las diferencias son abismales. Aunque en una primera versión de la ley se obligaba a los gobiernos a destinar en 2030 un 1% de su Producto Interior Bruto (PIB) a universidades, finalmente ha quedado en una recomendación tras las críticas de muchos políticos, como el socialista Emiliano García Page, presidente de Castilla-La Mancha. “Es un ‘yo invito y tú pagas’”, ha ilustrado en el pleno la diputada María Jesús Moro. El texto dice así: “Las comunidades autónomas y las universidades comparten el objetivo de destinar como mínimo el 1% del PIB al gasto público en educación universitaria...”. Para ello, en los presupuestos generales, en los autonómicos y en los de las universidades se establecerán cada año unas aportaciones que deberían ser crecientes. La inversión en universidades ahora ronda el 0,7% del PIB.

Feminismo y cambio climático

En unas oposiciones, a igualdad de idoneidad (méritos), las universidades podrán tomar decisiones de discriminación positiva para favorecer la presencia del género minoritario (normalmente mujeres). En España no hay ninguna catedrática, según los datos del pasado año, de Didáctica de la Lengua, Fisioterapia o Traumatología. Los colegios mayores privados que segregan por sexo y quieren seguir adscritos a universidades públicas y mantener el nombre, se verán obligados a juntar a los alumnos. El artículo se incorporó como enmienda tras los cánticos machistas del colegio madrileño Elías Ahuja. Los campus, además, tendrán que desarrollar una estrategia de mitigación y adaptación al cambio climático.

El debate de la neutralidad

Uno de los puntos más polémicos de la ley —a los que se agarran con fuerza la derecha y la ultraderecha— es una enmienda aprobada de los nacionalistas que permite a los claustros “analizar y debatir otras temáticas de especial transcendencia”. Más de 1.200 profesores, la mayoría catalanes, se manifestaron en contra en una carta: “Que el Gobierno deje claro que hay neutralidad institucional en los órganos académicos”. El Ejecutivo, tras el revuelo por la misiva, aseguró que con sus votos habían parado que los claustros pudiesen posicionarse —solo debatir—, como pretendían Esquerra y Bildu. “Garantizando el pluralismo ideológico es cuando consigues que la universidad siga fiel a sus principios fundadores”, ha argumentado Subirats.

Fomento del alumnado adulto

La cohorte de jóvenes que llega a la universidad está condenada a decrecer por una cuestión demográfica y, en paralelo, la población que trabaja va a tener que reciclar sus conocimientos si no se quiere quedarse atrás. Por eso se va a promocionar que acudan a la universidad adultos sin bachillerato, pero con gran experiencia en un campo para que profundicen en él; y se fomentará el llamado “aprendizaje para toda la vida”, a través de cursos de mayor o menor duración. El ministerio ya prepara un programa piloto de microcredenciales —no solo para graduados universitarios— con un presupuesto de 50 millones de euros.

Ciencia abierta

Subirats va más allá del Ministerio de Ciencia, en su apuesta por que la ciencia llegue a toda la ciudadanía. Aunque sean financiadas con dinero privado, las investigaciones de las universidades públicas serán de acceso libre y gratuito; los contratos con las revistas científicas, que han encontrado un filón en las universidades, deberán ser más transparentes y en las evaluaciones a un investigador se tendrán en cuenta publicaciones ligadas al territorio aunque no estén indexadas en un registro internacional.

EL MUNDO

Las claves de la nueva Ley de Universidades: menos funcionarios, más poder para las CCAA y alumnos con derecho a huelga

El Congreso aprueba definitivamente la Losu, la tercera reforma universitaria de la democracia

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Viernes, 10 marzo 2023

El Pleno del Congreso de los Diputados ha aprobado este jueves definitivamente el Proyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario (Losu) después de votar las enmiendas aprobadas por el Senado. Con 182 votos a favor, 157 en contra y ocho abstenciones, ha salido adelante la tercera reforma universitaria de la democracia, que sustituye a la Lou de 2001.

Según ha explicado el ministro Joan Subirats tras el debate en el Pleno, el objetivo de la nueva norma es "afrontar los retos actuales del cambio de época", en el que las universidades deben "generar conocimiento crítico y seguir siendo pilares para preservar el pluralismo ideológico". La Losu se pone como meta alcanzar una financiación del 1% del PIB (actualmente es del 0,7%), aunque los gobiernos regionales y los rectores denuncia que no se garantizan los fondos y que es una mera "declaración de intenciones".

El texto que comenzó Manuel Castells y ha terminado Joan Subirats deja bastante libertad a las universidades para que en sus estatutos adopten los cambios que consideren. También da más competencias a las comunidades autónomas, tal y como han celebrado las diputadas Josune Gorospe (PNV) y Marta Rosique (ERC). Estos dos partidos han votado a favor de la norma junto al PSOE, Unidas Podemos, Más País, Compromís, PdeCAT, Teruel Existe, Coalición Canaria y Nueva Canarias, mientras que el PP, Vox, Ciudadanos, CUP, Foro Asturias, PRC, BNG y los dos ex diputados de UPN Sergio Sayas y Carlos García Adanero han votado en contra. Los representantes de Junts y Bildu (salvo la diputada Mertxe Aizpurua, que ha votado a favor) se han abstenido.

La portavoz de Universidades del PP, María Jesús Moro, ha recordado que esta ley "no contenta a nadie", porque los rectores e incluso la propia directora de la Aneca han denunciado que "va en contra de los principios de mérito, igualdad y capacidad", "no garantiza la financiación necesaria", "no resuelve los problemas de la universidad" y "rompe la neutralidad institucional".

El diputado del PSOE Roberto García Morís ha defendido, por su parte, que la Losu va a permitir "establecer una carrera académica más predecible", "facilita el rejuvenecimiento de las plantillas" y regulará la situación de 25.000 profesores asociados que se encontraban en una situación "precaria".

Estas son las medidas más importantes de la Losu:

IDEOLOGIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD

La Losu ha cambiado de forma considerable durante su tramitación parlamentaria para hacer frente a las reivindicaciones de ERC. La más polémica es la que establece como una de las "funciones fundamentales" del claustro (máximo órgano de representación y participación de la comunidad universitaria) la de "analizar y debatir temáticas de especial transcendencia". La diputada Rosique desveló que era la llave para eludir futuras sentencias judiciales como las que ya han condenado a la Universidad de Barcelona y la Universidad Politècnica de Catalunya por "posicionarse por temas de profunda actualidad política y de afectación en su entorno" cuando dieron su apoyo al *procés*. El Tribunal Supremo ha establecido que las universidades "están sujetas al principio de neutralidad predicable de toda Administración pública", por lo que no pueden emitir este tipo de pronunciamientos. La Losu, por tanto, contradice al TS. Hasta el presidente de Castilla-La Mancha, Emiliano García-Page, ha amenazado con llevar al Constitucional esta parte de la ley, junto a la financiación.

17 SISTEMAS DISTINTOS

Otro logro de ERC es que serán las agencias de calidad autonómicas, y no la Aneca, las que tengan la posibilidad de evaluar a los candidatos que quieran optar a una plaza de funcionario, lo que provocará que haya distintos criterios en función de las CCAA. La directora saliente de la Aneca, Mercedes Siles, ha dicho que esta medida provocará que "no haya homogeneidad" porque se establecerán "distintos criterios" en función de los intereses concretos de los gobiernos autonómicos.

ERC también ha conseguido el Erasmus en lenguas cooficiales, que el catalán sea lengua oficial de docencia, investigación y transferencia, que se reconozca la obligación que tienen los docentes de comunicar en qué lengua dan su clase (para que los alumnos puedan denunciarles si no lo hacen en catalán), o más fondos para quienes usen las lenguas cooficiales.

Y también ganan atribuciones para "el reconocimiento automático de estudios" de alumnos procedentes de otras regiones europeas, un paso más para dar a estas comunidades el rango de país. "Nuestro país", entendido como "nación", es un término que ha desaparecido de la Losu durante su fase de enmiendas en el Congreso.

Por otro lado, se elimina la capacidad que tenía la Conferencia General de Política Universitaria, foro de acuerdo entre el Gobierno y las autonomías, de establecer límites máximos en los precios de las matrículas que pagan las universidades. Regiones como Cataluña y el País Vasco afianzan sus competencias en sus programas de becas.

DESFUNCIONARIZACIÓN

Dentro de otros "logros" de ERC está también la "equiparación del personal laboral con el funcionario". Se establecen dos vías, la funcionarial y una laboral paralela. Los sindicatos lo ven como una "privatización encubierta de la universidad" y una forma de "colocar a los de la cuerda, lo que creará redes clientelares vinculadas al Gobierno de turno". Según Ramón Caballero, responsable de Universidades del sindicato CSIF, "se fomenta la laboralización de las plantillas mientras tiende a desmantelarse los cuerpos docentes universitarios, lo que provocará duplicidades, frenará la movilidad e incrementará la precariedad, la discriminación y la desigualdad entre colectivos".

Hasta ahora, las universidades tenían que tener un 51% de la plantilla formada por funcionarios. Ahora se ha eliminado este porcentaje y se dice que tiene que haber mayoría pero computado en equivalencia a tiempo completo, lo que, en la práctica, reduce esa proporción, porque "hay muchísimos profesores, por ejemplo los asociados, que no están contratados a tiempo completo".

MENOS EXIGENCIA A LOS RECTORES

Los rectores ya no serán considerados la "máxima autoridad académica" de la universidad y serán elegidos mediante elección directa por sufragio universal ponderado de todos los miembros de la comunidad universitaria. No ha cuajado esa idea de Manuel Castells de que los pudiera seleccionar un comité externo con expertos, como se hacen en los mejores campus del mundo. También se han rebajado sus requisitos: ya no tendrán que ser catedráticos como hasta ahora y ya no deberán reunir unos méritos concretos, sino que cada campus fijará los criterios que considere. La duración de su mandato será de seis años improrrogables y no renovables (ahora eran cuatro). No obstante, una enmienda del PSOE aprobada en el último momento en el Senado dice que, hasta que las universidades aprueben sus nuevos estatutos, el candidato deberá acreditar al menos tres sexenios de investigación, tres quinquenios docentes y cuatro años de experiencia de gestión.

En el acceso a la carrera docente se elimina el control externo, pues los profesores ayudantes doctores no tendrán que acreditarse por la Aneca y su evaluación queda en manos de los comités de selección de los campus. Por otro lado, los profesores universitarios tendrán que hacer un curso de formación docente antes de ponerse a dar clase, como se hace en la enseñanza no universitaria.

ESTABILIZACIÓN DE 25.000 PROFESORES ASOCIADOS

La ley obliga a reducir los contratos temporales del actual 40% al 8%, en sintonía con la UE, por lo que obliga a convocar concursos de méritos a las universidades para hacer indefinidos a tiempo parcial a 25.000 profesores asociados, que malviven desde hace años con contratos muy mal pagados. Pero este colectivo se ha puesto en huelga porque no ven que haya una partida presupuestaria concreta en la ley ni se fijan unos criterios comunes, pues cada universidad podrá establecer lo que considere oportuno. Además, los ayudantes doctores temen que los asociados les quiten el puesto.

INTERNACIONALIZACIÓN

Los estudiantes podrán pedir "el permiso de residencia para todo el tiempo que duren los estudios y un año más", en vez de tenerlo que renovar anualmente como ahora. Y también se ha solucionado en el Senado el limbo en el que se encontraban más de 1.000 psicólogos extranjeros a los que no se les permitía ejercer en España. En cuanto entre en vigor tendrán la posibilidad de homologar sus estudios o acceder al máster español para completarlos. Ahora su licenciatura no tenía validez en nuestro país. Además, se crea una nueva figura de profesores "distinguidos" para atraer talento de fuera, aunque no queda claro que se les pueda pagar más.

RECONOCIMIENTO DE LA EXPERIENCIA LABORAL

Las personas sin titulación universitaria pero que acrediten experiencia laboral con nivel competencial equivalente a la formación universitaria podrán acceder a las enseñanzas universitarias de formación permanente mediante un procedimiento de reconocimiento de la experiencia profesional. Las universidades podrán ofrecer formación específicas y rápidas, las llamadas microcredenciales. En línea con el modelo anglosajón, se permiten títulos interdisciplinares, menciones duales (carreras con prácticas en empresas), títulos universitarios e itinerarios abiertos para que los alumnos se creen carreras a la carta.

PREFERENCIA PARA LAS MUJERES

Las mujeres tendrán "preferencia" frente a los hombres para ser contratadas en las universidades públicas aunque tengan los mismos méritos. "En igualdad de condiciones de idoneidad", se escogerá al sexo menos representado en el cuerpo docente o categoría de la que se trate. Se busca la paridad en los equipos de investigación, en los órganos colegiados y en todas las comisiones de selección y evaluación. Además, se favorecen los proyectos con perspectiva de género y se refuerza el papel de las unidades de igualdad y diversidad, que ya funcionan en buena parte de las universidades.

COLEGIOS MAYORES

La nueva Ley de Universidades impide a los colegios mayores adscritos a la universidad pública separar por sexo. Estas residencias tendrán que convertirse en mixtas si no quieren perder las exenciones fiscales y su participación en la vida cultural y deportiva de las universidades a las que están adscritos. De los 109 colegios mayores que hay en España, 50 son mixtos; el resto diferencian entre hombres y mujeres. Este cambio se realizó en el Congreso a instancias de una enmienda de Más País tras los gritos machistas en el colegio mayor de chicos Elías Ahuja de Madrid, adscrito a la Universidad Complutense.

DERECHO A HUELGA

La Losu reconoce el derecho a huelga de los estudiantes, lo que significa que estarán legitimados para convocar paros académicos y no estarán obligados a hacer exámenes ni a ser sometidos a evaluaciones durante ese tiempo. En el Congreso se ha eliminado el deber que tenían los estudiantes que hacen huelga de "garantizar el derecho a la educación" de sus compañeros que quieren ir a clase, lo que permite, en la práctica, que puedan boicotearlos.

También se establecen las becas como un "derecho subjetivo" de los estudiantes, y se ha incluido que el "origen nacional y étnico" del alumno pueda ser también un criterio para recibir ayudas junto a su situación socioeconómica.

Otro guiño para los estudiantes es la enmienda que dice que, cuando el Gobierno diseñe la nueva Selectividad, estará obligado a contar con el Consejo de Estudiantes Universitario del Estado, que se pone en este asunto al mismo nivel que la Conferencia General de Política Universitaria, aunque ambos tienen intereses contrapuestos.

MORATORIAS

La Losu entrará en vigor a los 20 días de publicarse en el BOE. Los rectores se habían quejado de que no daba tiempo a acometer todos los cambios, especialmente los nuevos concursos, así que en el Senado se han introducido varias moratorias que dan un margen para seguir sacando plazas con la ley anterior hasta final de este año, aunque se considera insuficiente este periodo por parte de los rectores, sobre todo para habilitar fondos para las contrataciones. En las grandes universidades se van a mezclar los concursos de promoción con los de estabilización de asociados, lo que va a ser caótico.

También se da de margen hasta septiembre de 2024 para que los campus adapten el régimen de dedicación de su personal docente e investigador permanente. La Losu fija una horquilla que puede suponer menos horas lectivas en algunos casos y, dado que pueden producirse dificultades en la reestructuración, se ha preferido ganar tiempo.

Todos estos cambios ralentizan la puesta en marcha de la Losu, que el PP ha prometido derogar si vuelve a gobernar. Sólo se agilizan los plazos tras aprobarse en el Senado una enmienda de ERC que reduce de un año a seis meses el tiempo que tiene el Gobierno para presentar un Estatuto del Personal Docente e Investigador Universitario. Pero, con las elecciones generales también en el horizonte, es poco probable que se materialice.



Los centros que separan por sexos disminuyen un 42% tras el veto de la Lomloe

Aunque la ley Celaá establece que los centros sostenidos con fondos públicos no pueden separar al alumnado por género, con el objetivo de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades, aún quedan 51 colegios que lo hacen

Efe. 10 de marzo de 2023

Los colegios que segregan por sexo se han reducido en un 42% en los últimos años, debido en gran parte a la prohibición de separar en aulas financiadas con dinero público –desde la entrada en vigor en 2021 de la llamada ley Celaá– y a que muchos de estos centros han optado por conservar la ayuda y cambiar al régimen mixto.

La consulta a las comunidades arroja que 51 centros –y no en todas las etapas educativas– siguen con esta práctica en el curso 2022-2023, con Cataluña, Madrid y Andalucía a la cabeza, mientras que en el mismo recuento que hizo esta agencia de noticias en el año 2018-2019 eran 87, un 42% menos en un lustro.

La Lomloe establece que los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos no pueden separar al alumnado por género, con el objetivo de favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad entre hombres y mujeres. En caso contrario, deben optar a ser 100% privados.

Según explican fuentes del Ministerio de Educación esta prohibición no es automática, sino que se va aplicando conforme se van renovando los conciertos económicos con las administraciones.

Para sortear este veto, regiones como la madrileña alargaron los convenios hasta 2028 (antes de la entrada en vigor de la Lomloe).

A continuación la fotografía de lo que ocurre en las comunidades:

CATALUÑA: Once colegios seguirán ofreciendo en el próximo curso educación diferenciada por sexos en primaria. Ello se debe a las medidas cautelares dictadas en noviembre de 2020 por el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña ante la demanda presentada por las patronales de los colegios, después de que la consellería retirase los conciertos a los centros que segregaban por sexo en mayo de ese año, cuando debían renovarse los conciertos de primaria.

El TSJC decretó medidas cautelares hasta la renovación de los conciertos de primaria, que será en el curso 2025-26.

En cuanto a la ESO y estudios postobligatorios, la renovación tocaba en 2021 y, contando con el paraguas legal de la Lomloe, la Generalitat retiró los fondos públicos a los 11 centros que dividían por sexo en estas etapas.

Para seguir manteniendo el concierto y evitar la pérdida de alumnos en el paso a una titularidad totalmente privada, de los 11 colegios afectados, 9 pasaron a ser mixtos, mientras que Viaró (Barcelona) y Camp Joliu (Tarragona) decidieron seguir siendo solo para niños y pasaron a ser totalmente privados.

COMUNIDAD DE MADRID: Aprobó en 2021 elevar de 6 a 10 años de duración los conciertos educativos, con lo que están vigentes hasta el curso 2027/28.

Hay once centros con este tipo de educación de los que 4 son únicamente de alumnos o de alumnas. El resto son mixtos, pero escolarizan en aulas diferentes.

En el curso 2018-19 contaba con 18 de estos colegios.

BALEARES: Hay dos centros segregados, los colegios Aixa (femenino) y Llaüt (masculino) de Palma, que tienen un concierto que acaba este curso. Baleares, que ha mantenido el concierto por imposición judicial pese a su voluntad de suspenderlo, anuncia que de cara al curso 2023-2024 se atenderá a la Lomloe.

EUSKADI: El Gobierno Vasco advirtió en enero de que el próximo curso ya no financiará a los colegios que segreguen. En este momento, hay seis, todos ellos próximos al Opus Dei. Tras hacerse público el aviso, han decidido aceptar las aulas mixtas para el próximo curso.

ASTURIAS: Los dos colegios que separaban por sexo, que forman parte de la red Fomento de Centros de Enseñanza vinculada al Opus Dei, se convertirán en mixtos el próximo curso para poder renovar el concierto.

Asturias anunció el 10 de febrero que no habría conciertos con colegios privados que ignoren el principio de coeducación en aplicación de la Ley Celaá.

Ese requisito será inexcusable en septiembre de cara al inicio del primer curso de infantil y primaria y se otorgará un plazo máximo de un año para la adaptación en el resto de niveles.

Los colegios Los Robles y Peñamayor, el primero masculino y el segundo femenino salvo en Primaria, cuentan con diez y trece unidades concertadas, y, tras conocer la resolución de la Consejería, se han dirigido a las familias para anunciarles que este curso debe afrontarse la renovación de los conciertos y que la nueva ley educativa impide segregar.

LA RIOJA: Solo hay un centro, el Alcaste-Las Fuentes (Logroño), que tiene dos sedes separadas, una para chicos y otra para chicas. Su concierto se renovó en 2019 para 6 años.

ANDALUCÍA: Hay nueve centros que dividen por sexo y tienen conciertos en vigor, amparados por sentencias y pronunciamiento del Constitucional. Las sentencias corresponden a años del anterior Gobierno de la Junta.

GALICIA: La educación diferenciada se imparte en tres centros con concierto derivado de la aplicación normativa para el período 2017-2023. En Galicia los conciertos expiran este año y la renovación se llevará a cabo de acuerdo con la ley en vigor.

NAVARRA: El Gobierno Foral extinguió en 2022 los conciertos de los centros que segregan, Irabia-Izaga (Burlada) y Miravalles-El Redín (Pamplona), pero al mismo tiempo acordó prorrogarlos en los niveles de primaria para garantizar la continuidad del alumnado matriculado en ese momento hasta finalizar las etapas obligatorias que estén cursando.

En virtud de esos acuerdos, los colegios han comenzado a mezclar al alumnado en primero y segundo de Primaria.

No lo ha hecho en Bachillerato y por eso en enero de 2023, Educación ha remitido a esos centros la notificación de la extinción de los conciertos de esa etapa por mantener separado por sexos al alumnado. La entrada en vigor de la decisión se demora a agosto por “razones pedagógicas”.

ARAGÓN: Los dos únicos centros que segregan por sexo y no reciben concierto son los colegios Sansueña y Montearagón de Zaragoza, a los que ya se les había denegado antes.

MURCIA: Los conciertos en vigor mantienen su vigencia al proceder de una legislación anterior a la Lomloe, según la Consejería de Educación.

En el caso de los centros del Opus, Nelva y Monteagudo, desde la Consejería consideran que cumplen la normativa vigente en el acceso a la enseñanza, “porque no hay admisión segregada ni agrupamiento diferenciado en los cursos en los que los alumnos acceden por primera vez al centro tras la aprobación de la Lomloe”.

Esta argumentación referente al mantenimiento de estos conciertos es, según la consejería, congruente con pronunciamientos judiciales que se han producido en otras administraciones.

En Comunidad Valenciana, Canarias, Extremadura, Castilla-La Mancha y Castilla y León no hay centros de este tipo.

EL MUNDO

El PSOE busca movilizar la Educación contra Ayuso de cara al 28-M

El fichaje del presidente de la Asociación de Directores de Secundaria marca el camino

PABLO R. ROCES. Madrid. 11 marzo 2023

En el posicionamiento político de cara a las elecciones de 28-M, los partidos comienzan a ubicarse sobre el tablero de los principales debates que marcarán las campañas. Mientras el Gobierno regional se mantiene en la gestión de sus cuatro años desde la Puerta del Sol, Vox apura la batalla cultural con la Ley Trans y Más Madrid capitaliza las marchas y las huelgas sanitarias. En ese escenario se ha encontrado el PSOE con vía libre en el ámbito educativo para tratar de horadar a Isabel Díaz Ayuso en sus expectativas.

Así se explica el principal fichaje que el candidato del PSOE a la Asamblea de Madrid ha anunciado para su lista electoral: Esteban Álvarez. El actual presidente de la Asociación de Directores de Secundaria de Madrid (Adimad) ocupará como independiente el número tres de la lista, solo por detrás del propio Lobato y de la ex presidenta de Patrimonio Nacional, Llanos Castellanos, que también ejercerá como directora de la campaña de los socialistas.

«Se nos abre un sector que electoralmente es muy potente y cambia elecciones, como pasa con la Sanidad», explican fuentes del PSOE-M, que señalan que la época del año en la que se celebrarán las elecciones, finales del mes de mayo, también puede ser propicio para movilizar la Educación. El año pasado, con la llegada del calor, se produjeron protestas en varios colegios e institutos por las altas temperaturas que se producían en el interior de las aulas. «Esteban conoce además muy bien la realidad educativa, que es más compleja y tiene muchos problemas como el número de profesores con los que cuenta nuestro sistema o las malas condiciones de algunos centros», apuntan en el entorno del candidato socialista.

De hecho, con la Educación como telón de fondo y la conciliación en el plano principal, Lobato lleva meses insistiendo en que los colegios públicos deben permanecer abiertos entre las siete de la mañana y las siete de la tarde y en los períodos vacacionales. El pasado lunes, la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, anunció que a partir de enero de 2024 se ejecutaría la apertura de estos centros en la Comunidad de Madrid a partir del 1 de septiembre hasta el inicio del curso, en Navidad, en Semana Santa y en los puentes.

EL PAIS

La lucha por la jornada continua se encona en los colegios: “El conflicto es cada vez más virulento”

Las familias denuncian tretas de las escuelas para implantar el horario intensivo. El profesorado considera excesivos los requisitos exigidos para instaurarlo

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 11 MAR 2023

Son las seis de la tarde de un lunes y el colegio público Ramiro Jover de Valencia está extrañamente animado. En el patio se oye una melodía que cualquiera que haya tenido hijos en la última década podría identificar como *Cantajuegos*, hay crías con la cara pintada, una mesa con zumo de naranja y ensaimadas, y una mesa de votación con varias personas sentadas muy cerca entre sí. En el aire flota una mezcla de alegría y tensión. El colegio celebra a la vez una consulta entre las familias para decidir si pasa a tener jornada continua, y una

fiesta organizada por la dirección del centro para animar a la participación electoral. Ambas coinciden pese a los intentos de la mayor federación de familias de la escuela pública por evitarlo: por la mañana, el centro educativo ha recibido un burofax de Fampa-Valencia exhortando a sus responsables a anular la invitación a merendar y demás actividades lúdicas al considerarlas una interferencia en el proceso electoral.

La jornada continua, un horario escolar que concentra las clases por la mañana, ha ido introduciéndose en los colegios públicos de casi toda España a pesar del creciente número de estudios que la desaconsejan por su impacto en la salud de los niños y en la conciliación laboral y familiar. Ha sustituido a la tradicional jornada partida, que incluye más tiempo de patio, una pausa para comer y dos sesiones por la tarde. Implantada ya en casi todos los territorios, salvo en Cataluña y Euskadi, cuyas autoridades educativas lo han bloqueado, la batalla por establecer el horario intensivo se centra en Madrid, donde a principios de este curso funcionaba en el 66% de las escuelas públicas, y la Comunidad Valenciana, donde desde septiembre lo hará en el 76%. En ambas autonomías existen, sin embargo, grandes diferencias territoriales: en general, la jornada continua tiene menos presencia en las zonas urbanas y de mayor nivel socioeconómico. “Las familias con mayor capital cultural suelen resistir más los intentos del profesorado de implantar la jornada continua, porque tienden a buscar más información y a discutir los argumentos del colegio”, afirma el sociólogo Daniel Gabaldón. Se trata de un fenómeno casi exclusivo de la enseñanza pública; en la concertada y la privada, donde la fuerza de

En Madrid capital, el horario intensivo solo ha remplazado al tradicional en un 38% de colegios públicos (con datos de septiembre, porque las votaciones de este año todavía no han acabado). Y en la ciudad de Valencia, en un 41%. El municipio ha celebrado este año referéndums en siete escuelas: seis han rechazado la continua y la que lo ha aprobado se halla en la Malva-rosa, uno de los barrios con menor renta de Valencia.

La jornada continua sigue expandiéndose, pero a un ritmo más lento. La dinámica de grandes olas, como la que en poco más de un lustro hizo que la provincia de Alicante pasase de no tener escuelas con jornada continua a alcanzar al 98% de las públicas, ha sido sustituida por una estabilización del frente. En la Comunidad Valenciana se han celebrado este curso votaciones en 46 de los 1.008 colegios públicos y ha salido adelante en 23. En muchos centros las posiciones de las partes se han endurecido, coinciden en lamentar los responsables de las grandes federaciones de familias de la escuela pública de Madrid y Valencia, Mari Carmen Morillas y Rubén Pacheco, y las responsables de enseñanza de CC OO y UGT en la Comunidad de Madrid, Teresa Jurdado e Isabel Galvín. “Se está produciendo una confrontación en la comunidad educativa muy virulenta, cada vez más”, dice Galvín. “Hay centros educativos que llevan años con este tema: un curso tras otro, y otro, y otro... Y eso genera un cansancio y un mal rollo que no te puedes imaginar”, añade Morillas.

Implantar la jornada continua requiere mayorías reforzadas en las votaciones de las familias. Los sindicatos de enseñanza atribuyen a esa circunstancia, que consideran antidemocrática, la tensión que rodea el debate. Las federaciones de padres y madres argumentan, por su parte, que lo antidemocrático es que ningún colegio en España haya celebrado un referéndum en sentido inverso —para pasar de jornada continua a partida—, ya que para aprobarlos las normativas también exigen mayorías cualificadas en los consejos escolares, donde el profesorado y el personal de administración suman más representantes que las familias, lo que les permite bloquearlo.

Para implantar la jornada continua en un colegio de Madrid es necesario que participen dos tercios de las familias y que dos tercios de los votos emitidos sean positivos. La Comunidad Valenciana exige el respaldo del 55% del censo de padres. La participación resulta clave en ambos casos (no votar equivale a oponerse). Y ello está haciendo que aumente el uso de fórmulas discutibles para animar a votar, como la fiesta del colegio Ramiro Jover de Valencia. La escuela Carmen Iglesias de Tres Cantos (Madrid), organizó en enero un mercadillo y actividades lúdicas para recaudar fondos para el viaje de fin de curso de los chavales de sexto el día que se votaba la jornada escolar, lamenta un padre que prefiere no ser identificado. Y los presidentes de las federaciones de Ampas de Madrid y Valencia aseguran haber recibido numerosas denuncias de centros llenos de carteles en los que urgen a ir a votar (y en ocasiones a hacerlo a favor de la jornada continua), comunicados de algunas direcciones escolares que dan a entender a las familias que la participación es obligatoria (cuando no lo es) y maestros que cuentan en clase al alumnado lo bien que estarían con el horario intensivo.

Votando desde 2012

Emili Meseguer asegura que esto último le pasó a una de sus hijas en el colegio Ramiro Jover de Valencia, un centro que además de invitar a merendar el día del referéndum recurrió a otra iniciativa chocante. Tres semanas antes de la votación ofreció a las familias hacerlo de forma anticipada por correo certificado gratis. “La directora nos dijo que lo iban a pagar los profesores de su bolsillo. Pero algún padre lo denunció a la *conselleria* y lo pararon”, cuenta Meseguer. La directora, Eva Tarín, también aseguró a este diario que la comida repartida en su escuela el día del referéndum fue “una donación” de la empresa que gestiona el comedor. Ni las familias de este colegio ni el de Tres Cantos que organizó el mercadillo aprobaron el cambio a la jornada continua.

La jornada continua avanza más lentamente, afirma el profesor de Sociología de la Universidad de Valencia Daniel Gabaldón, porque quedan menos colegios con jornada partida, y porque con el paso de los años se ha producido cierta decantación de las familias y, en menor grado, los maestros, a la hora de elegir colegio. Eso, afirma Carolina Domínguez, ha sucedido en el centro de su hija, el Andrés Segovia de Leganés, que lleva votando y rechazando desde 2012 las propuestas de la dirección para implantar la jornada continua (menos en los cursos de la pandemia, cuando el horario intensivo se impuso sin consulta). “En Leganés hay muchos coles

con jornada continua, y los que han ido viniendo al nuestro ya lo hicieron en muchos casos buscando la jornada partida". Mantener abierto durante más de una década el debate sobre el horario ha enturbiado, sin embargo, el ambiente del centro. "En nuestro colegio nunca se ha llegado a las manos, como en otros de Leganés, donde ha habido padres que han llegado a pegarse a la puerta del centro, pero sí se ha creado un clima de malestar y división. No solo entre las familias y el profesorado, sino entre las propias familias y entre los pocos maestros que están a favor de la jornada partida y el resto".

20 minutos

La nueva Selectividad, a examen: cientos de estudiantes de diez comunidades harán una prueba piloto esta semana

El Gobierno analizará los resultados para realizar las correcciones necesarias de cara a 2024.

Se hará el martes en 50 institutos de todas las comunidades, menos las gobernadas por el PP, Aragón y País Vasco.

ELENA OMEDES.12.03.2023

El Gobierno da el primer paso para analizar cómo podría ser la nueva prueba de acceso a la universidad. Este martes, cientos de estudiantes de varias comunidades autónomas harán una prueba piloto con los distintos modelos de la futura EBAU en la que trabaja el Ministerio de Educación. Los resultados en ningún caso computarán en las notas finales de los alumnos, pero sí servirán para analizar la respuesta a cada tipo de examen y hacer las correcciones necesarias de cara a 2024, cuando se prevé que se empiece a implantar, de forma progresiva, una nueva forma de evaluar más competencial.

El ensayo se llevará a cabo en 50 institutos de diez comunidades -Baleares, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja, Canarias, Navarra, Comunidad Valenciana, Asturias, Cantabria, Cataluña- y Ceuta y Melilla. Sin embargo, no han querido participar las comunidades gobernadas por el PP -Madrid, Castilla y León, Murcia, Andalucía y Galicia-, ni tampoco Aragón y el País Vasco, según precisan a *20minutos* fuentes del departamento dirigido por Pilar Alegría.

Puesto que los currículos de la nueva ley educativa, la LOMLOE, se han empezado a implantar este año en los cursos impares, serán los alumnos de primero de Bachillerato los que acudan a la convocatoria piloto. Estos arrancaron el pasado septiembre con una forma de aprender mucho más competencial, en ese "cambio de cultura escolar" que ha impulsado el Ejecutivo con toda la reforma educativa, y que se pretende recoger también en la nueva Selectividad.

Distintos modelos de examen

Se repartirán distintas opciones de examen. No serán todas iguales, puesto que el Gobierno pretende en esta prueba experimental observar varias alternativas para ver cuál funciona mejor o qué aspectos de cada una se pueden extraer para perfilar la nueva Selectividad. Los exámenes los han preparado profesores y se ha contado con la "colaboración de asociaciones de matemáticos, filósofos, lingüistas...", detallan las citadas fuentes.

Como serán los alumnos de primero de Bachillerato quienes se examinarán en esta prueba piloto, se incluirán en ella asignaturas de ese curso que continúen en segundo, aunque incluyendo únicamente el temario de la primera mitad del curso (puesto que no han finalizado todavía). Esto es, Lengua castellana y literatura; Matemáticas; Lengua Extranjera; Filosofía; Latín, y Dibujo Artístico. No habrá Historia de España, por ejemplo, ya que en primero de Bachillerato no se imparte.

Habrán, además, personal técnico del Ministerio de Educación en cada uno de los 50 institutos en los que se examinarán los alumnos el próximo martes. Una vez terminado, se recopilarán los resultados para estudiarlos, y se empezará un proceso de entrevistas con los estudiantes que se hayan presentado a la prueba para recoger sus impresiones. Ya en mayo, se publicará el análisis en el que queden detalladas las conclusiones, tanto de las pruebas como de las entrevistas.

Con todo, lo que se extraiga de estos controles no afectará a las pruebas de acceso a la universidad de este año, en el que se mantendrán las mismas bases que han regido hasta ahora. Tampoco influirá en gran medida en la del próximo curso. El objetivo principal de Educación sí que era arrancar con la nueva EBAU ya desde el curso 2023/2024, pero finalmente se decidió aplazar el proceso un año. Es decir, que hasta 2024 no empezarán a aplicarse las novedades, por lo que la fase de transitoriedad de cuatro años se prorroga también hasta 2028, cuando ya prevén tener implantado el examen definitivo.

La nueva EBAU, desde 2024

De este modo, de 2024 a 2027 habrá, en principio, una prueba dividida en varios ejercicios a realizar en 105 minutos: uno sobre una asignatura de la modalidad elegida (matemáticas, o Latín, por ejemplo) y otros dos de las comunes de Filosofía e Historia de España. El cuarto ejercicio, que computará un 60% de la nota final, evaluará la "madurez académica" del alumno, quien deberá analizar un dossier formado por imágenes, infografías, textos, tablas y gráficas sobre un mismo tema.

Sin embargo, esta prueba de madurez no constará en el primer año de implantación de la nueva EBAU, en 2024, ya que el Ministerio de Educación decidió no incluirlo por no hacer tan brusco el cambio de un año a otro. Sí que habrá, no obstante, cierto carácter competencial que irá aumentando año a año. Sobre este modelo ya se irán conociendo los detalles este verano, para que el profesorado pueda ir preparando el temario que dará en el próximo curso a los alumnos de segundo Bachillerato que ya tengan que examinarse con el nuevo diseño.



Se buscan directores de colegios e institutos públicos

Bilbao/Madrid 13/03/2023

Euskadi busca nuevos directores y directoras para sus centros de educación públicos. En los últimos años, a Educación le viene costando encontrar relevos en los equipos directivos. Actualmente, en un 78 % de los centros es el mismo profesorado quien presenta un proyecto para liderar un centro, pero no siempre ha sido así. Hace tan solo cinco años, no llegaba al 30 %, por lo que Inspección debía elegir a dedo a un director. A pesar de las cifras "aceptables" de hoy en día, siempre "hay margen de mejora". Por ello, Educación ha presentado un nuevo decreto que pone en valor esta figura e incentiva que el profesorado aspire a estos puestos. Así, el ejercicio de la función directiva se valorará como mérito en la carrera profesional, tendrán flexibilidad en calendario y horario, y se establece un año sin carga docente, para directores al acabar su segundo mandato.

"Los actuales directores y directoras tenemos un papel importante en la búsqueda de un relevo generacional porque si nosotros estamos transmitiendo que este cargo es un marrón, ¿quién se va a apuntar?", se pregunta el director de CEIP Gurutzeta en Barakaldo, Mikel Juaristi, en el programa A Vivir Euskadi. "Lo que tenemos que hacer nosotros y nosotras es demostrar que realmente es un reto más que marrón. Es un reto interesante en el cual aprendes muchísimo, en el cual aprendes otros aspectos de la educación que no lo haces en tu día a día en un aula", añade.

Su compañera en el CEIP Gandasegi en Galdakao, Jone González, admite que "en general cuesta bastante que la gente quiera coger algún tipo de responsabilidad. En mi caso, para proyectos veo que la gente cada vez está más motivada, para nuevos planes que vengan, etcétera. Pero sí es verdad que para los cargos directivos todo el mundo mira para otro lado".

Juaristi lidera un proyecto educativo que forman 500 alumnos y alumnas, 52 profesores y profesoras, seis educadores, 20 monitoras de comedor, cinco cocineras, nueve personas que trabajan en la limpieza y tres conserjes. En el caso de González, cuenta con 700 alumnos y alumnas, unos 60 profesores, seis educadoras y el personal que atiende los dos comedores.

El director es un líder

"Debe haber un liderazgo claro en el centro. Tenemos que saber a dónde queremos llegar, a dónde queremos llevar a nuestro alumnado. Ahí se transmite esa ilusión, tanto para el alumnado, como para el profesorado", afirma González. "Tú no puedes pedir solo y no dar. Al final tienen que ver que tú también eres partícipe de ello y que vamos todos en el mismo barco y hacia el mismo camino.", recalca en referencia a que toda la comunidad educativa tiene que ser una: padres, madres, alumnado y profesorado.

Para Juaristi este líder tiene que tener las luces largar puestas: "Tiene que tener mucha mano izquierda porque un director o una directora no puede estar centrado solo en el día a día. Debes tener la mira puesta un poco en el futuro. Y muchas veces nos pasa que en el día a día estás apagando fuegos y no te da tiempo a mirar más allá.

"Nadie quería relevarme. Es mucho sacrificio para tan poca recompensa": la realidad de los directores de colegios en España

Vicent Mañes es presidente de la Federación Centros de Infantil y Primaria y director del colegio Bertomeu Llorens en la localidad valenciana de Catarroja. Ocupa la dirección del centro desde hace 26 años y es un ejemplo de la falta de directores. En todos estos años no se han presentado candidatos y como está a punto de jubilarse han tenido que buscar a un profesor que aceptara formarse para cubrir la vacante. "El relevo ya está con un equipo formado y en el que estoy integrado para hacer la transición. La continuidad está asegurada gracias al compromiso por parte del centro", ha explicado en 'Hoy por hoy'.

Un tercio de su jornada laboral da clases y el resto lo dedica a las tareas propias de la dirección. El inconveniente es que el 90% son tareas burocráticas y de gestión ya que no tienen auxiliar administrativo. El

resultado es que no hay tiempo para la tarea educativa. "Ser director representa una responsabilidad muy grande y la carga burocrática es muy grande y el liderazgo pedagógico queda muy mermado en aras de solucionar los problemas organizativos. Es mucho sacrificio para tan poca recompensa".

La jornada es de nueve de la mañana a las 16:30 de la tarde. "Siempre llego una hora antes de que comiencen las clases y nunca salgo a mi hora. Todos los días tengo que dedicarle más tiempo para poder hacer todo el trabajo. Toda la jornada la suelo ocupar apagando fuegos, planificando clases, atendiendo a las familias, haciendo de mediador con los alumnos, con el resto de profesores y encargándome de toda la intendencia, el comedor, los teléfonos. Hay muchísima gestión. Un enorme porcentaje de la labor directiva está dedicada a la gestión burocrática y no a la gestión educativa. Y a eso hay que sumar las clases porque los directores no dejamos de dar clase", cuenta.

Mejorar el sistema educativo es el objetivo. Para eso los directores reivindican que haya menos carga burocrática y aumentar el liderazgo educativo. Para Mañes habría que hablar no solo de directores sino de equipos directivos.

¿Por qué los profesores no quieren ser directores?

El profesorado no encuentra la dirección atractiva por muchas razones: la capacidad de maniobra es escasa, apenas hay liderazgo pedagógico que queda supeditado a labores burocráticas. Una gran parte del tiempo se dedica a estas labores que podrían resolverse con un auxiliar administrativo. Tampoco compensa económicamente porque la remuneración es un complemento al salario de profesor. No cubre la dedicación que exige. Existe una reducción horaria pero se sigue compaginando con las clases.

A todo esto hay que añadir que cada comunidad autónoma paga a los directores una cantidad distinta como complemento a su sueldo de profesor, pero en todas esa cantidad se ha fijado siguiendo el mismo criterio: el tamaño del centro educativo. A más tamaño, y por tanto más alumnos, hay mayor complemento para el director. La horquilla es enorme y oscila entre los algo más de 77 euros al mes que paga Castilla y León a los directores de los colegios más pequeños, los que tienen una o dos clases, menos de 50 alumnos, hasta los más de 1.200 euros que se cobran en Cantabria por dirigir un instituto grande de los de más de un millar de estudiantes.

Madrid tiene un sistema algo distinto para fijar ese complemento. Aquí todos los directores reciben de entrada una cantidad fija mínima que son 607 euros. Esa cantidad se completa sumando 58 céntimos por cada alumno. Así que un director de un centro de 1.000 alumnos acabaría sumando 580 euros a los 607 y ganaría un complemento de 1187 euros más al mes.

El complemento tiene en cuenta el tamaño del centro, pero no otros aspectos que son relevantes para la gestión como los alumnos con necesidades educativas especiales a los que hay que atender o el nivel socioeconómico de las familias no es lo mismo ni tiene los mismos problemas un centro educativo en un barrio rico que en uno pobre.

La carga de trabajo del director

En los institutos muy grandes, que tienen turno de mañana y tarde, supone estar disponible casi 24 horas. El director tiene funciones de jefe de personal, se tiene que encargar de reclamar a la consejería si hay una baja o necesita profesores adicionales, y debe coordinar a todo el equipo. Es responsable de finanzas, porque suya también es la máxima responsabilidad del presupuesto. También tiene tareas de comunicación con las familias y es el representante de la administración con quien se tiene que pelear para tener suficientes recursos y a la vez tiene que representar. Además debe dar sus clases.

Los sindicatos de profesores como CCOO o UGT inciden en que al final nadie decide aspirar a la dirección por dinero, por el complemento salarial, y que lo determinante suele ser el convencimiento de poder desarrollar un proyecto pedagógico interesante. Las dudas sobre si van a poder tener los recursos suficientes es lo que más puede echar para atrás a los posibles candidatos y el motivo de que no haya suficientes aspirantes para ser director.

europapress.es

El Defensor del Pueblo permanecerá "atento" a que la nueva EBAU sea homogénea en toda España

MADRID, 13 Mar. (EUROPA PRESS) –

El Defensor del Pueblo permanecerá "atento" a que la nueva prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), que está preparando el Ministerio de Educación y Formación Profesional, sea

homogénea en toda España. Así lo ha reflejado el Defensor del Pueblo, Ángel Gabilondo, en su 'Informe Anual 2022' presentado este lunes 13 de marzo en el Congreso de los Diputados y recogido por Europa Press.

En este contexto, la institución ha recordado que en informes anteriores mostró su "preocupación" por las diferencias entre comunidades autónomas en las pruebas de acceso a la Universidad, consecuencia del ejercicio de competencias propias sobre la materia.

"Al existir un distrito único universitario, los estudiantes compiten con dichas calificaciones en las universidades de todo el territorio nacional, lo que tiene especial relevancia en los estudios universitarios más demandados", ha señalado Gabilondo en la Memoria anual de la institución.

Asimismo, ha destacado que, en los últimos meses, el Gobierno ha anunciado que tiene previsto reformar la prueba de acceso a la Universidad para "procurar una homogeneización en toda España". "Ante la persistencia de quejas, el Defensor del Pueblo permanecerá atento a las novedades que se produzcan sobre este asunto", ha apostillado.

Precisamente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional organizará este martes una prueba piloto de la nueva EBAU en 50 centros de todas las comunidades autónomas españolas, Ceuta y Melilla, a excepción de las gobernadas por el Partido Popular, Aragón y el País Vasco.

Esta prueba piloto, según ha informado el Ministerio, está orientada a "armonizar las pruebas de acceso a la universidad, que se comenzarán a implantar en junio de 2024, con el carácter competencial del nuevo currículo". El próximo mes de junio las pruebas serán idénticas a las que tuvieron lugar en junio del año pasado y por lo tanto no les afecta ninguno de los cambios introducidos tras la aprobación de la Ley Educativa.

El Departamento que dirige Pilar Alegría ha explicado que todas las comunidades autónomas fueron invitadas, a través de la Conferencia Sectorial de Educación, a participar en la elaboración de estas pruebas, pero finalmente han sido doce comunidades y ciudades autónomas las que voluntariamente han decidido formar parte.

EL DEBATE

Las comunidades del PP boicotean el experimento de Educación con la nueva Selectividad

El ensayo se llevará a cabo en 50 institutos de estas diez comunidades: Baleares, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja, Canarias, Navarra, Comunidad Valenciana, Asturias, Cantabria, Cataluña- y Ceuta y Melilla.

El Debate. 13/03/2023

El Gobierno pondrá a prueba la nueva Selectividad este martes. Cientos de estudiantes de diferentes comunidades autónomas harán una prueba piloto con los distintos modelos de la futura EBAU con el objetivo de hacer las correcciones necesarias de cara a 2024, cuando se prevé que se comience a implantar en el sistema educativo.

El ensayo se llevará a cabo en un total de 50 institutos de diez comunidades autónomas, como Baleares, Castilla-La Mancha, Extremadura, La Rioja, Canarias, Navarra, Comunidad Valenciana, Asturias, Cantabria, Cataluña, y Ceuta y Melilla. Los centros de las regiones gobernadas por el PP, como Madrid, Castilla y León, Murcia, Andalucía y Galicia no participarán en la prueba, así como los de Aragón o el País Vasco, según ha adelantado el diario *20 minutos*.

Primero de Bachillerato

El Ministerio de Educación pretende imponer «un cambio de cultura escolar» a través de sus reformas educativas, que deberán concretarse en la nueva Selectividad. La idea es repartir distintas opciones de examen, en lo que será una prueba experimental, para observar posteriormente cuál funciona mejor y los aspectos a perfilar.

Los resultados no computarán en las notas finales de los alumnos pero servirán para analizar la respuesta a cada tipo de examen de cara a matizar su puesta a punto para 2024. Serán los alumnos de primero de Bachillerato los encargados de 'inaugurarlo', y se enfrentarán al temario de la primera mitad del curso.

Personal técnico del Ministerio de Educación se personará en cada uno de los 50 institutos seleccionados para recopilar los resultados y estudiarlos, y se añadirá un proceso de entrevistas con los estudiantes que se hayan presentado a la prueba.

La EBAU nueva se implantará en 2024, año en el que todavía no habría la famosa prueba de madurez. Será una prueba dividida en varios ejercicios a realizar en 105 minutos: uno sobre la asignatura de la modalidad elegida y otros dos de las comunes. El cuarto, con un cómputo del 60 % de la nota final, será el de la madurez académica que tardará un tiempo más para no hacer tan profundo el cambio.



Menos Matemáticas y menos Lengua: rechazo generalizado a la reforma del Gobierno de los estudios para ser maestro

La propuesta de Universidades para actualizar la formación de Magisterio provoca un “terremoto” en las facultades por quitar formación generalista en favor de las especialidades y los contenidos transversales

Daniel Sánchez Caballero. 13/03/2023

El Ministerio de Universidades ha provocado un incendio con su propuesta de reforma de los planes de estudio de Magisterio. El borrador publicado por el departamento que dirige Joan Subirats refuerza la formación de los futuros maestros en las especialidades docentes (Música, Educación Física, etc.) y las transversales (habilidades sociales, digitalización y tecnología, género) a costa de quitarle horas y relevancia a materias centrales como la didáctica de las Matemáticas o Lengua –cómo se enseñan esas materias–, que se quedan con una sola asignatura en los cuatro cursos de carrera (ahora tienen tres o cuatro), como sucede con Experimentales y Sociales.

Muchos especialistas consideran esta decisión resultado de las tradicionales luchas de poder entre los diferentes departamentos de las universidades y sostienen que “no es coherente con los nuevos currículos” de la Lomloe, según explica Pablo Beltrán Pellicer, profesor de Didáctica de las Matemáticas en la Universidad de Zaragoza, que no entiende el sentido de recortar la formación didáctico-matemática, especialmente cuando gran parte del horario de un maestro se dedica a materias como Lengua o Matemáticas. Además, se añade el problema de que hay aspirantes a maestro que dejaron de aprenderlas en 3º de la ESO. Elisa Martín Ortega, profesora de Literatura Infantil en la Universidad Autónoma de Madrid, comparte esa visión de Beltrán y añade, en lo referente a su área, que “con los no muy buenos resultados en comprensión lectora que tienen después los alumnos es paradójica esta propuesta, que partía de la idea de mejorar la formación básica y la cultura general de los maestros”.

Las áreas de trabajo de Beltrán Pellicer y de Martín Ortega están entre los más perjudicadas por esta propuesta, pero las quejas no vienen solo desde ahí ni por el reparto de horas. “Si miras la configuración del título da la impresión de que es muy técnico, muy cerrado, se deja muy poca autonomía y flexibilidad a las universidades”, añade Manuel Fernández Navas, profesor en el departamento de Didáctica y Orientación Escolar (DOE) de la Universidad de Málaga, una de las áreas que sí salen favorecidas, aunque a Fernández Navas tampoco le convence la propuesta.

Las quejas se han multiplicado desde que Universidades sacó su texto a consulta pública hasta el punto de que el número dos del ministerio, José Manuel Pingarrón, ha anunciado que retirarán el borrador si no hay “un mínimo consenso”. Y, a raíz de los últimos movimientos, parece que ni la propia Conferencia de Decanos de Educación respalda su propia propuesta. Este pasado sábado emitió un comunicado en el que admitía que “el procedimiento seguido ha podido no ser el más adecuado” y “ha faltado transparencia en la información”, por lo que cree necesario “articular un proceso interno de consenso en el que intervengan todos los Centros Universitarios y Facultades que imparten estos estudios, que permita lograr un nuevo marco curricular”. Por ello, la Conferencia pide al ministerio que “arbitre un proceso abierto que posibilite la participación de todos los centros universitarios y facultades que imparten estos estudios, para la formulación de una nueva propuesta” e incluso sugiere “la retirada, llegado el caso, de la actual”.

Solo 18 créditos para las facultades

El plan formativo actualmente vigente se estructura en bloques amplios con los que las universidades pueden jugar (por ejemplo, 80 créditos en contenidos didáctico-disciplinares que cada centro configura con libertad), mientras la propuesta de Universidades baja mucho más, está más pautada. Solo 18 de los 240 créditos ECTS (un crédito equivale a diez horas de trabajo) quedan a disposición de las Facultades.

En lo que sí coinciden las fuentes consultadas es en la necesidad de actualizar los planes formativos. También en que no de esta manera. Fernández Navas apunta a cuestiones de más fondo. “Esta propuesta es a coste cero, como siempre”, lamenta. “¿Es de legitimación o es cosmética? Habría que hablar de otras cosas: cuál es el grado de experimentalidad de los grados, con qué ratios se trabaja en las universidades, quién imparte las clases y en qué condiciones...”, enumera.

Daniel Flórez, director de un colegio madrileño, explica que el alumnado de Magisterio que recibe en su centro para hacer el **practicum** (las prácticas del grado) se queja de que en la universidad no les enseñan cómo impartir asignaturas sino los contenidos de las materias –habla de su experiencia, sin pretender generalizar y consciente de que no en todas partes es igual–, y considera por lo que ve cada día que sí sería necesario incluir más formación didáctica en los planes de estudio. También defiende Flórez (para Primaria

específicamente) la formación transversal menos **académica**, por llamarla de alguna manera: lo emocional, la asertividad, la empatía, la sociología, explica, son básicas en esta etapa, para los contenidos ya habrá tiempo en Secundaria. “Y esto tampoco lo tiene en cuenta el plan de estudios”, añade Beltrán, que como Flórez detecta demanda de más formación en didáctica específica en los cursos de formación que imparte.

El origen de todo

Varias fuentes sostienen que el problema empieza con el origen del texto. El borrador que Universidades hizo suyo salió de la Conferencia de Decanos y Decanas de Facultades de Educación –esto lo ha admitido el ministerio–, pero varios miembros de este organismo han contado que se enteraron de él cuando salió a exposición pública. Pingarrón explicó que se había pactado con la Junta Directiva, compuesta por personal de Psicología, Didáctica de la expresión Corporal o Didáctica y Orientación Escolar, justo las áreas que se han visto favorecidas en forma de más horas con la propuesta. Y más horas de clase significan más profesores, un departamento más grande y por tanto con más poder en la Facultad.

“La propuesta se hace de una manera opaca, nada democrática, nada estudiada. Reformular los planes de estudio requiere de unos tiempos, unos plazos, una planificación para que no pasen estas cosas”, opina Fernández Navas. Entre otras cuestiones, porque luego derivan en las guerras entre departamentos. “Unas se ven infrarrepresentadas, otras sobrerrepresentadas, pero esto desvirtúa el debate importante: qué necesita un docente para serlo. El otro es posterior”, reflexiona. Dos semanas después, la Conferencia de Decanos parece darle la razón.

Aún así, parece haber coincidencia en que hace falta más formación tanto en contenidos como en las didácticas de las materias centrales, esas Matemáticas o Lengua que todos los docentes de Primaria tienen que impartir. Luego, en función de la especialidad que escojan durante el grado –llamadas menciones–, si escogen alguna –no es obligatorio, se puede realizar la general– podrán dar otras. Pero esas dos son comunes a todos.

Y por eso los profesores no entienden que se rebaje su carga ni que Universidades le dé más peso a las menciones específicas. A diferencia de la actual normativa, que permite a las universidades crear las menciones que quieran, la nueva propuesta establece de antemano cuáles son las especialidades posibles: Educación Primaria; Audición y Lenguaje; Educación Física; Educación Musical; Lengua Extranjera, y Pedagogía Inclusiva (que sustituye a la tradicional Pedagogía Terapéutica). Para lograr una mención el alumno tendrá que cursar 48 de los 240 créditos dedicados a la especialidad.

Sin especialidad en Lengua o Matemáticas

¿Cuál es el problema que señalan muchos profesores? Que no existe mención específica de Matemáticas o Lengua, lo que convierte a España en un país único en el mundo, según Beltrán Pellicer. Habrá una genérica en Primaria que puede implicar una asignatura más, pero la formación en estas áreas sigue estando lejos en créditos de las especialidades. “Y yo no le recomendaría a un solo alumno que hiciera la mención en Primaria porque de cara a la profesión no te aporta nada”, explica Beltrán Pellicer. Esto es: para impartir Educación Física (EF) o Música necesitas la mención, sin ella no se puede, pero para Matemáticas o Lengua no hace falta ninguna especialización porque le toca a todos los maestros. “Para dar clase de EF te exigen 480 horas de formación (los 48 créditos de la mención), pero solo 60 para Lengua o Matemáticas (los 6 créditos de la asignatura)”, ilustra Beltrán.

Martín Ortega, del área de Lengua, explica que en su momento hubo una “lucha muy larga” para que se incluyera la literatura infantil en los planes de estudio, que ahora perdería su sitio porque con una asignatura no cabe. “Leer no es leer cualquier cosa, necesitamos maestros que sepan cómo guiar a su alumnado y que sepan de literatura. No es 'que lean', no da igual qué lean. Hace falta formación para saber qué tienen que leer, cuándo, el equilibrio entre literatura clásica y moderna, libros ilustrados...”, comienza. “Los contenidos de Lengua y Literatura son muy transversales y los profesores de universidades sabemos que los estudiantes de Magisterio a veces no tienen una competencia literaria muy amplia, reducir la carga en esta materia va en detrimento de la educación”, añade.

Por el camino, además de las didácticas, el enseñar a enseñar, se caen los contenidos, coinciden ambos especialistas. “Enseñamos qué es la literatura, los géneros literarios, literatura española, infantil, creación literaria... En el nuevo plan de estudios no hay ninguna asignatura que sea de conocimientos y la didáctica tiene que venir después de esto, requiere una base, si no la tienes qué vas a enseñar”, advierte Martín Ortega.

Beltrán se expresa en términos similares: “La idea de fondo [de la nueva propuesta] es que con las Matemáticas de Primaria o Secundaria ya te vale para dar clase en Primaria y es mentira. Necesitas un conocimiento profundo, saber más que el alumnado al que te vas a dirigir, y cuánto más sepas mejor. Podríamos discutir hasta dónde, pero ampliado seguro y siempre integrado en la didáctica, no separado, puesto que también necesitas un conocimiento matemático orientado a la enseñanza [que podría definirse como un conocimiento profundo de la materia, entender cómo funciona además de saber resolver problemas], que siguen siendo matemáticas pero sin entrar en la didáctica aún”, explica.

Los actuales planes, con tres asignaturas de media en Matemáticas y cuatro en Lengua, permitían al menos cubrir algo estos aspectos. Seis créditos –una asignatura semestral– no dan tanto de sí, señalan.

Por último, los profesores están sorprendidos de que la propuesta de Universidades se aleja del nuevo currículo de Primaria. “No es coherente”, asegura el profesor de Matemáticas en un comentario que repetirán

sus colegas. «Los nuevos currículos son ambiciosos, incorporan competencias específicas en las asignaturas y eso exige una formación que no existe».

La Opinión www.laopiniondemurcia.es DE MURCIA

Los centros escolares de la Región tendrán pantallas digitales en todas sus aulas este año

La Comunidad repartirá 1.500 paneles electrónicos en 151 centros

Alberto Sánchez. 13-03-23

De las primeras pizarras digitales que se colgaban en las paredes de las clases se ha pasado ahora a utilizar impresoras 3D, gafas de realidad virtual y robots para potenciar nuevos métodos de enseñanza donde la tecnología sirva de complemento a lo tradicional. Sin embargo, todavía no todas las aulas de los centros educativos de la Región de Murcia cuentan con una pantalla digital donde los profesores muestren los contenidos didácticos.

La Consejería de Educación se ha comprometido a que a lo largo de este 2023 todas las clases tengan al menos un panel digital interactivo y un ordenador de sobremesa en todos los colegios e institutos de la Comunidad. «La inversión es de 35 millones de euros para la digitalización de las aulas de la Región de Murcia», aseguran desde el departamento de Víctor Marín. Además, para la lucha contra la brecha digital del alumnado «se ha invertido o se está en proceso de invertir más de 5,6 millones de euros».

La pandemia obligó a reformular el funcionamiento de los centros educativos y todas las tareas se pasaron a formato online en un primer momento, para luego continuar con clases semipresenciales donde los alumnos debían tirar mucho de los dispositivos electrónicos para acceder a los materiales. Esto obligó a suministrar a los profesores tabletas digitales para los alumnos u ofrecer un servicio de préstamos en los centros para aquellos estudiantes que no tengan acceso a estos dispositivos.

Por lo pronto, la Comunidad va a enviar a 151 colegios, escuelas infantiles, centros rurales agrupados, institutos y el aula hospitalaria del Virgen de la Arrixaca de Murcia un total de 1.500 paneles digitales interactivos repartidos en dos lotes y financiados con fondos europeos. La Consejería señala que «la inmensa mayoría» de estos centros seleccionados ya contaba con esta tecnología pero «se ha quedado obsoleta», principalmente pizarras digitales.

Educación señala que hasta ahora se han adquirido también dispositivos portátiles tipo Chromebook para combatir la brecha digital, junto con 'carros de carga' para dichos dispositivos. Por otro lado, se han creado las aulas EDIT (Espacio Digital de Innovación y Transformación). «Se trata de un aula polivalente compuesta por varias áreas o zonas de trabajo donde, los alumnos podrán aprender y experimentar con diversas tecnologías, tales como: impresión 3D, realidad virtual o la edición y realización de producciones audiovisuales y radiofónicas».

Llegar a los alumnos

Los nuevos currículos de enseñanza que ya están implantados como consecuencia de la Lomloe o ley Celaá refuerzan la presencia de las tecnologías en los contenidos educativos. «La inclusión de la tecnología en la enseñanza es un factor de motivación en los centros, es un medio para llegar a los alumnos de una forma más sencilla», destaca Ángel García, director del colegio San Pablo de Murcia, «facilita un diseño universal del aprendizaje». Imágenes, vídeos, sonidos interactivos o aplicaciones «han abierto mucho las opciones metodológicas» en un contexto donde se pretende establecer «diferencias individualizadas» entre los alumnos «para lograr que tengan éxito educativo».

Este colegio tiene puestos digitales interactivos, bien con un monitor o con una pizarra digital, en todas las aulas «para que todos los alumnos puedan aprender con estos recursos». Estos días prepara la que será su clase digital, donde los estudiantes pueden hacer uso de gafas de realidad virtual, una impresora 3D, tabletas e incluso robótica. «También tenemos un puesto de croma para vídeos», destaca García. El director contempla estos aparatos como unas herramientas que «complementan o acompañan» al uso tradicional de pizarras o libros de texto. «Somos conscientes de que fuera del colegio estos niños tienen una exposición a las pantallas importante», señala, «el abuso de los dispositivos no es bueno y aquí procuramos controlar esto».

Los centros, recuerdan, tratan hoy en día de «compensar las desigualdades» que puedan existir entre alumnos que sí tienen recursos económicos para acceder a esta tecnología y los que no. «Cada vez más centros tienen un servicio de préstamos» de aparatos como los Chromebook. «Procuramos que los alumnos lleguen a sextos de Primaria siendo autónomos en lo digital pero bajo la tutela de los maestros».

Objetivos: «Mayor colaboración entre los centros y más movilidad»

La digitalización de las aulas crece imparable en los centros educativos de la Región de Murcia junto con la idea de dotar al alumnado de competencias tecnológicas avanzadas y darles la capacidad de mantenerlas actualizadas. El siguiente objetivo, las metas que se deben marcar en el sistema educativo regional, pasan por mejorar la colaboración entre los propios colegios e institutos con las instituciones, señala Ángel García, director del CEIP San Pablo de Murcia. «Debemos ser capaces de crear redes de colaboración y programas de movilidad, como el Erasmus», destaca, además de «establecer actividades de aprendizaje en colaboración con instituciones».

EL PAÍS

El mapa del gasto municipal en educación en España: de la conciliación en Ames al compromiso total de Granollers

Los ayuntamientos apenas tienen competencias en la materia, pero muchos hacen un gran esfuerzo en escuelas infantiles y actividades complementarias. EL PAÍS analiza los presupuestos locales en programas de educación

J. A. AUNIÓN / BORJA ANDRINO / JACOB VICENTE Madrid - 13 mar 2023

La escuela infantil municipal Las Cigüeñas ocupa una pequeña casita de color crema al final de una larga cuesta arriba en Villalba de Duero, un municipio de 714 habitantes en la provincia de Burgos. “En otros pueblos de por aquí prefieren mantener una piscina que abren dos meses al año; nosotros apostamos por la educación”, explica, orgulloso, Alberto Rasero, el alcalde. Y es exactamente así: el esfuerzo que cada ayuntamiento hace en este ámbito es una decisión política empujada por las convicciones, la tradición, las exigencias de los vecinos y la capacidad para cuadrar unas cuentas municipales que siempre son como esa manta corta con la que hay que elegir entre taparse los pies o la nariz. La educación es una competencia transferida casi en su totalidad a las comunidades autónomas, sin embargo, muchos municipios le dedican parte importante de sus presupuestos, tanto que puede llegar a suponer casi el 10% de sus gastos en una gran ciudad como Pamplona, el 19% en una más de pequeña como Granollers o el 20% en el concello gallego de Ames.

Son ayuntamientos que, más allá de sus competencias más claras —el mantenimiento de los edificios de los colegios públicos de infantil y primaria y la cesión de suelo para construir nuevas infraestructuras escolares— se involucran cada año en otros ámbitos educativos en los que tienen obligaciones difusas o no las tienen en absoluto, desde la oferta de escuelas infantiles para menores de tres años hasta una amplia gama de servicios complementarios y extraescolares o recursos para el reenganche escolar de jóvenes vulnerables. Un esfuerzo que EL PAÍS ha intentado medir a partir de los presupuestos liquidados de cada ayuntamiento en 2020 y 2021, recabados y publicados por el Ministerio de Hacienda. Usamos dos métricas para mostrarlo: la media de inversión en educación por estudiante potencial (entendido como la población hasta 24 años) y la proporción del gasto total del consistorio destinada a los asuntos escolares. Esos son los datos que refleja el mapa que encabeza este texto y también el siguiente gráfico, pero en este caso centrado únicamente en las grandes ciudades:



Los datos hablan por sí mismos, pero conviene además contextualizarlos. En primer lugar, hemos descartado los pueblos muy pequeños (de menos de 700 habitantes), porque no siempre colocan las partidas en la casilla que corresponde a la hora de rellenar y enviar la estadística al ministerio, tal y como ha podido comprobar este diario. Tampoco es el mismo —y por eso hemos desglosado el gráfico anterior— el margen que tienen ayuntamientos de grandes ciudades —muy presionados por competencias que sí tienen claramente asignadas, como las de urbanismo o transporte público y movilidad— que otros más pequeños. Aspectos como el peso de las infraestructuras, el patrimonio histórico o la población flotante —que usa servicios, pero no siempre contribuye a financiarlos— condicionan la capacidad de gasto en otros aspectos.

Probablemente por eso, y aunque tengan las mismas competencias, las ciudades un poco más pequeñas muestran más margen para decantar sus esfuerzos hacia los programas educativos, tal y como se puede ver en el siguiente gráfico, centrado esta vez en los municipios de tamaño mediano.



De hecho, si volvemos al mapa global, a medida que se va reduciendo el tamaño del municipio encontramos ejemplos de mayor gasto en educación, pero hay que tener en cuenta que cuando los porcentajes de esfuerzo son fabulosamente altos —del 30%, el 40% o hasta del 70% del gasto total— se debe a alguna situación muy particular (La Almunia de Doña Godina, por ejemplo, con un 37,4%, tiene una escuela superior adscrita a la Universidad de Zaragoza donde estudian cada años cientos de alumnos y cuyo patronato está presidido por el Ayuntamiento) o, normalmente, a un esfuerzo muy grande y puntual de construcción de centros escolares públicos, sufragados en su totalidad, o prácticamente, con transferencias hechas para ello por las comunidades. Unas inversiones que, además, se suelen repartir a lo largo de varios años.

No se trata de restar importancia a estos asuntos, pues las nuevas infraestructuras suelen llegar tras años de insistencia y presión por parte de los Gobiernos locales, pero en este caso la intención era buscar compromisos continuados. Así llegamos a algunos municipios cuyo porcentaje de gasto en educación se acerca año tras año al de las comunidades, es decir, entre el 17% y el 25% de sus presupuestos. Para un consistorio, se trata de un esfuerzo enorme, teniendo en cuenta que las autonomías son las que ostentan la inmensa mayor parte de las competencias en la materia, lo que incluye pagar los sueldos de los docentes de la escuela pública y la concertada.

Y en ese espacio es donde emergen algunas localidades en las que, si alguien se acerca a mirar, encontrará efectivamente una política y unos objetivos claros en torno a la educación. Por ejemplo, en Villalba de Duero (16,77% de su gasto en educación), saben perfectamente qué pretenden con su apoyo al sostenimiento del colegio público de infantil y primaria —“Hay otros pueblos que han cerrado el colegio y directamente les bajan del autobús a Aranda de Duero [que está muy cerca], pero para nosotros es capital mantenerlo abierto”, dice el alcalde— y, sobre todo, soportando las dos terceras partes de lo que cuesta mantener abierta la escuela infantil las Cigüeñas (el resto lo pone la Junta de Castilla y León), a la que este año asisten, de forma gratuita, nueve niños menores de tres años. Se trata de fijar población en un contexto muy adverso, en una provincia que lleva casi tres lustros perdiendo habitantes, explica Rasero (del PP): “Nosotros hemos ganado 40 vecinos [desde 2018] y la mayoría jóvenes. Aquí las segundas generaciones, cuando se casan y tienen hijos, se quedan a vivir”.

El *concello* de Ames, en A Coruña (que dedica el 20,33% de su presupuesto a educación), no es solo otro ejemplo de municipio que gana población en un entorno en el que la mayoría pierde, sino que es el más joven de toda Galicia (con una edad media de 40,6 años). Tienen 32.000 habitantes, 10.000 más que en 2005, cuando arrancó un proyecto de conciliación en torno a la educación que se ha mantenido a pesar del paso del tiempo y los cambios del color político del Ayuntamiento, hasta convertirse en el emblema que es hoy para esta pequeña ciudad que, entre otras, ha ido recogiendo a las familias de Santiago de Compostela (ciudad a la que están pegados) que encontraban allí un entorno más amable para sus proyectos de vida. En esta legislatura, el gobierno municipal es de coalición entre el PSOE (que ocupa la alcaldía), Contigo Podemos y el BNG (que se ocupa, entre otras cosas, de la Concejalía de Educación)

Aparte de las actividades organizadas para atender a los alumnos durante los periodos de festividad escolar — que, como bien saben las familias con hijos, no siempre coinciden con las vacaciones del trabajo—, el núcleo de ConciliaAmes es el servicio Bos días cole (para los chicos y chicas que necesitan llegar al cole a las 7.30, una hora y media antes de que empiecen las clases), las Tardes divertidas (para los que tienen que quedarse después, con la posibilidad de estar hasta las 21.00, aunque pocas familias apuran tanto) y, en medio, un servicio de comedor escolar gestionado directamente por el Ayuntamiento. El servicio de madrugadores y el de comedor también llega, desde hace tres cursos, a los dos pequeñas escuelas rurales unitarias que en 2019 estuvieron a punto de cerrar por falta de alumnos; hoy, los centros de Ortoño y Covas tienen 16 y 17 estudiantes, respectivamente.

Pero entre unos y otros ejemplos, sobresale el caso de Granollers, una pequeña ciudad de 62.000 habitantes a algo más de media hora de Barcelona en coche o en el tren de cercanías. Y no solo porque gestiona directamente un colegio y un instituto públicos —con las consecuentes transferencias de fondos de la

Generalitat que ayudan a elevar sus cifras a un 19,3% del gasto municipal y una media de 1.037,46 euros de inversión anual por joven—, sino porque ese compromiso está en centro de un proyecto mucho más grande: el municipio forma parte de la red internacional de Ciudades Educadoras desde que se creó a principios de los noventa y, desde 2003, cuenta con un proyecto educativo de ciudad redactado a partir de comisiones en las que participaron maestros, familias, asociaciones de vecinos y culturales...

La aspiración es colocar la educación en el centro del desarrollo de la ciudad —con actividades que de hecho se tocan muchas veces con los servicios sociales, la integración, el deporte, el urbanismo...—, pero solo con los recursos más claramente relacionados con las escuelas y el apoyo a los alumnos da para repasar casi cualquier ejemplo de las iniciativas que tienen en su mano los ayuntamientos en este ámbito. Hay, por supuesto, escuelas infantiles municipales, una escuela de música-conservatorio, un centro de FP de titularidad municipal, hay recursos de apoyo extraescolar que incluyen refuerzos para los estudiantes que renquean y programas de reenganche para los que están en riesgo de abandono escolar, de hábitos saludables y contra la obesidad, de integración y de ocio para alumnos vulnerables, se abren los patios escolares a toda la comunidad y se acompañan de cerca los procesos de escolarización para evitar la segregación...

Alumbrando los puntos ciegos

Una enorme lista, en fin, de programas que tratan de coordinar y estirar al máximo todos los esfuerzos, los propios, los de otras administraciones, patronales, fundaciones, vecinos (hay un programa de voluntariado educativo) y que muestran que los ayuntamientos están en una posición privilegiada para cubrir los puntos ciegos que se crean, precisamente, en las intersecciones entre áreas y competencias de unos y de otros. Un ejemplo: como el único comedor que quedaba abierto en un centro público de secundaria de la localidad (que usaban también los alumnos de otros institutos) tuvo que cerrar este curso, los estudiantes becados estaban abocados a perder la ayuda. Por eso el Ayuntamiento firmó un acuerdo con la fundación que gestiona uno de los centros cívicos del municipio para que los chicos y chicas de los institutos de Granollers que lo deseen puedan comer allí su menú diario: "Usan el servicio unos 100 alumnos a la semana, la mayoría becados", explica Francesc Arolas, regidor de Educación de Granollers.

Otro ejemplo se encuentra en una calle peatonal del centro del municipio, en un precioso edificio modernista centenario que alberga la Escuela Pereanton. Allí, una mañana cualquiera de febrero se hace enseguida evidente que no se trata de un colegio público corriente de infantil y primaria; por las pilas de instrumentos musicales que descansan en los pasillos, y por los alumnos que cantan en una clase al ritmo que le marca la profesora mientras, en otra, unos chiquillos de seis años tocan la batería, los bongos, el cajón... "Desplegamos un currículum propio ampliado en torno a la música y la danza, desde los tres años hasta los 12, que empieza con dos sesiones de música y una de danza; en primero [de primaria, seis años] se incorpora una sesión de canto coral y otra de instrumentos Orff [percusión] que en segundo se sustituye por una de instrumento [trompeta, trombón, guitarra, piano...] y otra de *big band*", explica Toni Santiago, el jefe de estudios.

Este proyecto de centro se puso en marcha hace ya 17 años, como un intento de darle la vuelta a una escuela que sufría graves problemas de absentismo, de fracaso y de conflictividad que había provocado un descenso dramático de la matrícula. Hoy, es uno de los centros más demandados por las familias. ¿Y qué ha tenido que ver el Ayuntamiento en todo esto? "Ha sido crucial", asegura Santiago, pues no solo asesoró, apoyó y financió todo el proceso de definición del proyecto de centro, sino que aporta profesores de la escuela municipal de música. En estos años, el Consistorio también ha apoyado la definición y puesta en marcha de los proyectos de centro de la escuela Ferrer i Guàrdia (programa artístico) y el instituto Carles Vallbona (deportivo) y ahora mismo está acompañando el de la escuela Ponent de artes escénicas.

"Se trata de algo histórico en la ciudad, tenemos una escuela de música y una formación profesional desde hace 100 años", resalta la alcaldesa, Alba Barnusell (del PSC), sobre el esfuerzo municipal. "Es que la idea no es: ¿cuáles son mis competencias?, voy a llenarlas, sino: yo tengo un proyecto de ciudad y voy a ver con el presupuesto que tengo cómo lo hago posible. Si sales a la calle y te encuentras con un vecino que se queja porque le falta algo, no le puedes decir que se vaya a llamar a la puerta de la Generalitat o a la de un ministerio en Madrid", añade.

La brecha escolar norte-sur se reproduce: más inversión en las provincias más ricas

Granollers es un ejemplo sobresaliente de aportación municipal al gasto educativo. Pero, en general, también lo es Cataluña. Los ayuntamientos de la comunidad gastan de media en educación más de 300 euros por alumnos, una cifra similar a la de Asturias y la provincia de Gipuzkoa, y solo inferior a la de los consistorios navarros, con 462 euros por joven. En el extremo opuesto están los 90 de Almería o los 126 de Ávila. El mapa que se muestra a continuación pone en evidencia una brecha entre el sur y el noreste. Además, las conclusiones son casi idénticas si en lugar de comparar el gasto por estudiante se examina el esfuerzo presupuestario: Navarra dedica el 11%, Ávila, Soria, Almería, Cáceres, Cádiz, Salamanca y Jaén no pasan del 3%.

El gráfico anterior muestra, desglosado por provincias, el detalle del gasto educativo de los ayuntamientos. Hemos reunido todos los subprogramas en tres grandes áreas: Creación y funcionamiento de centros (áreas relacionadas más directamente con sus competencias explícitas en educación), la administración general (porque entendemos que, más allá de la burocracia, más personal en este ámbito puede significar más esfuerzo) y otros, donde se ubican la mayor parte de esos esfuerzos escolares y socioeducativos de los que hablaba Martínez y que en la estadística de Hacienda se explicitan como vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, servicios complementarios de educación y fomento de la convivencia ciudadana.

Mientras la Federación Española de Municipios y Provincias reclama “una definición clara y suficiente de las competencias” locales en este ámbito, acompañada de los recursos necesarios para hacerlo posible, distintos especialistas insisten en las bondades de avanzar por ese camino. “Si la educación es un servicio público de proximidad, parece razonable abordar en nuestro país una segunda descentralización hacia las entidades más cercanas a la ciudadanía: los municipios”, escribía hace ya un lustro en *Cuadernos de Pedagogía* el vicepresidente del Consejo Escolar del Estado, Jesús Jiménez.

Jiménez habla, entre otras cosas, de las grandes posibilidades de los municipios para aportar, dentro de sus posibilidades, en muy diversos aspectos, “de manera singular, en los ámbitos de educación no formal e informal”, es decir, más allá de la escuela. También menciona esta idea la alcaldesa de Granollers —“El eje central de la ciudad educadora es entender la educación más allá de las escuelas y de lo formal”, dice Barnusell— y, de hecho, la mayor parte de las intervenciones que pone Jiménez como ejemplo en su propuesta ya se desarrollan en la pequeña ciudad barcelonesa: participación en la planificación y ampliación de la oferta educativa, colaboración en la formación profesional, en el desarrollo del currículo escolar, en actividades extraescolares y servicios complementarios. El precio, la calidad y la mera existencia no siempre garantizada de estos últimos —cuya finalidad es “complementar el proceso educativo que se realiza en los centros docentes o el de facilitar el mismo, de tal modo que cobran especial importancia como instrumentos para hacer realidad la igualdad de oportunidades y ayudar a la población escolar más desfavorecida”, según define una página del Ministerio de Educación— de hecho marcan una gran diferencia para miles de familias, empezando por los más básicos: el transporte allí donde haga falta, y el comedor.

Esto lo tienen claro en el *concello* de Ames, donde este servicio sigue estando en el centro de sus esfuerzos, pese al alto coste que les supone.

el Periódico de Catalunya

50 institutos de toda España prueban este martes la nueva selectividad competencial

EL PERIÓDICO. Barcelona 14 de marzo del 2023.

Un total de 50 centros de 12 comunidades autónomas, entre ellas Catalunya, realizarán este martes una prueba piloto de la nueva selectividad. Las pruebas, según señala el Ministerio de Educación en un comunicado, buscan “armonizar las pruebas de acceso a la universidad con el carácter competencial del nuevo currículo”. Unas nuevas pruebas que, apuntan, comenzarán a implantarse en junio de 2024; fecha que el ‘conseller’ de Universitats, Joaquim Nadal, ponía hace unas semanas en entredicho en una entrevista en este diario. La fecha prevista para la implantación completa es 2028.

Este próximo junio, las pruebas de acceso a la universidad para los estudiantes que ahora están realizando segundo de bachillerato serán idénticas a las que tuvieron lugar en junio del año pasado y por lo tanto no les afecta ninguno de los cambios introducidos tras la aprobación de la nueva ley de educación, la Lomloe.

“Todas las comunidades autónomas fueron invitadas, a través de la Conferencia Sectorial de Educación, a participar en la elaboración de estas pruebas, pero finalmente han sido 10 comunidades y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla las que voluntariamente han decidido tomar parte”, apunta el ministerio. Además de en Catalunya, las pruebas piloto se harán en Asturias, Cantabria, La Rioja, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Canarias, Navarra, Extremadura y Baleares.

La prueba piloto se realizará en un grupo de primero de bachillerato de cada uno de los centros seleccionados -seis en Catalunya-, ya que en segundo de bachillerato aún no se ha implantado la Lomloe.

“Grado de adaptación”

El examen busca analizar el grado de adaptación de los estudiantes a este tipo de prueba competencial, el tiempo establecido para los ejercicios, la comparativa entre los distintos posibles modelos de ejercicios elaborados y la fiabilidad de la corrección, según explican desde el ministerio.

“El análisis de este pilotaje permitirá tomar decisiones basadas en evidencias en cuanto al modelo de prueba definitivo de cada materia que se realizará en segundo de bachillerato a partir del próximo año 2024, y modificar, en su caso, aquellos aspectos que se determinen en los informes de análisis”, defienden desde el ministerio.

De los seis centros catalanes que harán la prueba, en tres harán la de lengua extranjera y matemáticas, y otros tres lengua extranjera y dibujo artístico.

Para realizar cada ejercicio los alumnos tendrán 105 minutos (en las anteriores pruebas eran 90, un cuarto de hora menos), después de que la comisión de ordenación académica decidieran ampliar el tiempo para facilitar tiempo para lectura y análisis de textos, y elaboración de "producciones escritas".

Porcentajes

La nota final, cuando se aplique al fin la nueva selectividad competencial, se calculará de la siguiente forma: un 60% será la nota del expediente de bachillerato y un 40% será la nota media de los 4 (o 5) ejercicios realizados en la fase de acceso. El quinto, en el caso de Catalunya será lengua y literatura catalana. Esta nota será de entre 0 y 10.

En paralelo a estas pruebas piloto, el Ministerio de Educación apunta que sigue trabajando sobre cómo deben evaluarse estos ejercicios (con qué criterios), para que en todo el Estado "se corrija de igual forma y con los mismos criterios".

EL PAÍS

Este es el nuevo examen de Selectividad: preguntas que obligan a razonar y problemas matemáticos sin memorizar las fórmulas

El ejercicio de Lengua pide examinar conjuntamente tres textos y desaparece el análisis sintáctico. El de Matemáticas plantea problemas complejos con datos reales. El de Filosofía incorpora la imagen de una obra de arte y una viñeta. Y el de inglés, una prueba de 'listening'

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 14 MAR 2023

Ya están aquí. Después de más de un año hablando de ellos, los nuevos exámenes de Selectividad, que empezarán a aplicarse el año que viene, han sido desvelados este martes en la prueba piloto a la que han sido convocados 2.000 alumnos en 50 institutos de secundaria. El cambio en los exámenes, a los que ha tenido acceso EL PAÍS, no es revolucionario, pero sí profundo. Consiste sobre todo en que los estudiantes tendrán que razonar más, utilizando los conocimientos que han ido adquiriendo a lo largo de su escolarización, y repetir menos contenidos memorizados expresamente para las pruebas de acceso a la Universidad. Los responsables del Ministerio de Educación y los especialistas de tres de las materias que forman parte de la Selectividad, Matemáticas, Lengua castellana y literatura y Filosofía consultados por este periódico, creen que el cambio será la palanca que impulse la auténtica transformación del sistema educativo hacia una enseñanza más competencial, un camino que ya han tomado la mayoría de países desarrollados.

Los nuevos exámenes generarán probablemente algunas polémicas. El ejercicio de Lengua, por ejemplo, no incluye el análisis sintáctico de oraciones. Pero sí pide a los estudiantes que redacten varios textos (el más largo de, al menos, 300 palabras), en los que se valorará su corrección sintáctica; es decir, su capacidad de aplicar los conocimientos teóricos sobre sintaxis que han estudiado. El ejercicio tampoco incluye grandes preguntas (aunque sí alguna más pequeña) centradas en detallar las características de los distintos movimientos literarios, como la poesía de posguerra o la Generación del 27, que fomentaban que el estudio de la literatura en Bachillerato fuera muy historiográfico y a menudo no dejaba tiempo para leer. E incorpora, en cambio, innovaciones, como el hecho de pedir a los alumnos que analicen conjuntamente tres textos (en las preguntas anteriores han tenido que hacerlo también por separado) de épocas y características muy diferentes —una copla de Jorge Manrique, un artículo publicado por Rosa Montero en EL PAÍS, y un cartel del Ministerio de Sanidad sobre el edadismo—, comparando el tratamiento que se ha hecho a lo largo de la historia del *tempus fugit*.

El ejercicio de Matemáticas plantea ejercicios complejos cuya resolución requiere utilizar diversas ramas de la disciplina, como las funciones, la modelización, la geometría y la probabilística. Y que están basados en datos reales, como las características de las curvas cerradas y las rectas cortas del Circuito Ricardo Tormo de Cheste, o los límites del nivel de alcoholemia según el tipo de conductor (general o novel y profesional). La prueba proporciona a los estudiantes las principales fórmulas matemáticas que los chavales tendrán que aplicar, y permite usar la calculadora. Se trata de cuestiones que, según Lluís Boned, docente de la materia desde hace 33 años y miembro de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, que ha participado en la elaboración del ejercicio, ya suceden en la evaluación internacional de PISA y en las pruebas equivalentes a la Selectividad en Francia y Portugal. "Lo que se propone en el ejercicio no es más fácil ni más difícil, es otra manera de aprender", opina Boned.

El ejercicio de Lengua extranjera (inglés) ha incorporado, por su parte, una prueba de *listening* (escucha), una grabación, que el alumnado ha escuchado dos veces, en la que se explicaba un proyecto para mejorar el acceso al agua en la India.

Limitaciones de las pruebas

Las pruebas piloto tienen limitaciones importantes. Por un lado, se examina a los estudiantes en un modelo competencial que de momento se ha desarrollado muy poco en las aulas (se impuso, de forma general, en septiembre, pero en muchos centros apenas se ha avanzado). Y por otro, el alumnado que participa en las pruebas piloto es de primero de Bachillerato, lo que ha obligado a adaptar los contenidos a dicho nivel. No es posible, por tanto, comparar los saberes que se ponen a prueba en este ensayo con los de una Selectividad anterior. Se ha hecho así porque en segundo de Bachillerato ni siquiera se ha implantado el modelo competencial (la ley educativa ha empezado este curso por los niveles impares); porque los de primero de Bachillerato serán quienes estrenen el nuevo tipo de examen el año que viene, y para no distraer a los estudiantes de segundo, que dentro de tres meses serán los últimos estudiantes en examinarse de la anterior versión de la selectividad.

Los responsables del Ministerio de Educación consideran por ello que el examen es, en realidad, al propio modelo de prueba. Y esperan que el ensayo sirva para afinar el formato y duración de los exámenes (de 105 minutos, 15 más que hasta ahora). Para ello, entre otras cosas, este martes se entrevista a los alumnos al término de los ejercicios. El hecho de que el alumnado sea de primero ha conducido a ciertas concesiones en las pruebas, como que en el examen de Latín (que muchos alumnos de primero de Bachillerato solo llevan estudiando desde septiembre, porque no tuvieron la materia en la ESO) incorpore un listado de términos traducidos para facilitar la traducción que se les pide realizar en el ejercicio. Las mismas dificultades ha habido con la elaboración del examen de Dibujo artístico, que una parte de los estudiantes nunca habían dado.

Estos son los principales cambios que experimentan tres de los principales exámenes explicados por especialistas de las disciplinas que han participado en ellos.

Filosofía

En el examen de Filosofía cambian varias cosas. Por primera vez uno de los textos a analizar es de una filósofa, Hannah Arendt (el nuevo currículo de Bachillerato incluye a ocho autoras, cuando con el anterior, aprobado por el PP, no había ninguna), de su obra *La condición humana*. Introduce, además, un texto no estrictamente filosófico de un autor (un fragmento de *Historia de la Filosofía Occidental*, de Bertrand Russell). Y lo más importante, considera Víctor Bermúdez, profesor de secundaria y miembro de la Red Española de Filosofía, que ha revisado el ejercicio, es que en lugar de "ceñirse únicamente a un texto, se comparan, se contrastan, se ponen en relación complementaria o en relación de oposición las ideas de ambos textos, promoviendo el elemento dialéctico". Frente al enfoque tradicional, centrado en una serie de estudios monográficos sobre autores, la nueva asignatura de Filosofía (y por tanto el ejercicio de Selectividad) persigue, según Bermúdez, "que se trabajen las ideas, más que los autores y los textos, a lo largo de la historia, comparando unos periodos con otros y conectándolos lo más posible con el presente".

Lo más llamativo del ejercicio es que pide a los estudiantes analizar desde una perspectiva filosófica dos imágenes. Una fotografía de una obra de arte y una viñeta dibujada por un humorista gráfico. "El nuevo currículo plantea como una competencia esencial que el alumnado descubra problemas, ideas y teorías filosóficas en textos y documentos que no sean estrictamente filosóficos, como imágenes, textos literarios, mitológicos, históricos... La idea es no encerrar a la disciplina en un marco demasiado estrecho, sino demostrar que la filosofía está en todos los ámbitos de la cultura. Abrir la disciplina a que el alumnado pueda descubrir y discutir estos problemas filosóficos en contextos que no son estrictamente los de los autores y autoras de la filosofía", dice Bermúdez.

"La primera imagen (la obra *Dirty white trash (with gulls)*, ver arriba) plantea sobre todo el problema de nuestra relación sostenible o insostenible con el entorno, la generación de basura, el valor que tiene aquello a lo que dedicamos prácticamente toda nuestra vida, que es a consumir experiencias, objetos, etcétera. Cuyo valor es muy relativo y, en el fondo, igual no valen nada, son simplemente un montón de basura. Hay un juego con las sombras que podría relacionarse con el marco del mito de la caverna [de Platón]. Y hay muchos elementos de carácter antropológico y de reflexión política acerca de cómo deberíamos relacionarnos con el entorno".

La segunda imagen, sigue Bermúdez, busca que el alumnado "problematice el conocimiento humano". "Que se dé cuenta o comprenda el elemento subjetivo y, por tanto, conformador del conocimiento. Nuestros conocimientos no son objetivos, sino que siempre, como decía Kant, nos llevan a nosotros en lo que conocemos. La estructura cognoscitiva de la persona que conoce se proyecta, se traslada al objeto conocido, de forma que no podemos dejar de ver el mundo sino a través de nuestra forma peculiar de ver el mundo. Ese es el problema de la objetividad en la ciencia, del conocimiento en general, y de si podemos o no tener una verdad objetiva".



BLOQUE II. ANÁLISIS FILOSÓFICO A PARTIR DE IMÁGENES

Al tratar de comprender el mundo y nuestro lugar en él, nos encontramos con una realidad compleja que nos plantea multitud de interrogantes acerca de su consistencia, la naturaleza del conocimiento, la verdad, la moral, el ser humano, la libertad, las identidades, la sociedad, etc. En este ejercicio se propone una imagen que sirve para iniciar una reflexión filosófica.

A continuación, deberá elegir una de las dos imágenes y responder a las cuestiones que se plantean sobre ella.

OPCIÓN A



Tim Noble & Sue Webster. Dirty white trash (with gulls), 1998

OPCIÓN B



Selçuk Erdem Fuente:

<https://twitter.com/selcukerdem/status/1485588999412770134?s=20&t=5MuzP0X1msSc35cXXk8Q>

Cuestiones opción B:

1. Describa la imagen y analice los elementos filosóficos que aparecen en ella, preste atención a la composición, al color, a las figuras u otros aspectos que puedan ser significativos. ¿De qué modo podemos interpretar la imagen? ¿Qué trata de transmitir? (1 punto)
2. Uno de los temas sobre los que se puede reflexionar a partir de la imagen es el conocimiento. ¿Podemos conocer la realidad tal y como es? ¿Nuestros sentidos nos engañan? ¿Cómo podemos diferenciar lo verdadero de lo falso? En última instancia, ¿qué significa conocer? (2 puntos)
3. ¿En qué otros ámbitos de nuestra vida cotidiana podemos cuestionarnos el problema del conocimiento? Busque un ejemplo y reflexione argumentativamente sobre él. (1 punto)
4. ¿Se puede considerar el arte como una forma de conocimiento? Justifique su respuesta (1 punto)

Lengua castellana y literatura

El ejercicio de Lengua plantea a los estudiantes por un lado cuestiones más convencionales —aunque competenciales, en el sentido de poner en práctica los conocimientos adquiridos—, como pedirles establecer “el esquema métrico de la copla I” (de *Coplas a la muerte de su padre*, de Jorge Manrique), señalar dos ejemplos de antítesis en los versos “relacionándolo brevemente con las características literarias de la poesía de Cancionero”, o identificar “qué tipología textual predomina” en el artículo de Rosa Montero y justificar su respuesta, indicando “cuatro elementos característicos de esa tipología”.

Lo más novedoso, explica Fran Ayala, que ha sido docente de la disciplina durante 18 años, ahora es secretario general de Educación de la Junta de Extremadura y ha participado en la revisión de las pruebas, es el hecho de que se pida un análisis de texto combinado de tres textos de épocas y características muy diferentes.

El enunciado de dicha pregunta es: “En los tres documentos se hace referencia a la brevedad de la vida y al paso del tiempo de distintas maneras y con distintas intenciones. En ellos aparecen tópicos literarios muy utilizados a lo largo de la historia (*vita brevis, tempus fugit*). Elabore un texto expositivo-argumentativo, empleando un mínimo de 300 palabras sobre uno de estos dos temas”.

Dichos temas son: “1. Analice y compare el tratamiento que recibe el tópico del *tempus fugit* en los tres documentos incluidos en la prueba, explicando qué sentimiento se quiere provocar o qué idea se quiere sugerir a quien los lee, en cada caso”. Y: “2. A partir del contenido de los tres textos, ¿en qué medida considera que cada uno de ellos sugiere que cualquier tiempo pasado fue mejor? ¿Cuál es su propia opinión sobre ese asunto?”.

Ayala está de acuerdo con la desaparición del apartado del análisis sintáctico de oraciones en el ejercicio: “La sintaxis es fundamental para un discurso coherente. Pero es uno de los niveles de la lengua. Tenemos que dar el salto de la sintaxis a lo textual. Para que un alumno produzca un texto correcto, con madurez y con los argumentos que dan solidez a la intención, el alumno tiene que demostrar que domina la sintaxis”.

La Selectividad, continúa Ayala, tiene una gran fuerza gravitatoria que condiciona todo el Bachillerato y en general la secundaria. Si en la EVAU se pide analizar oraciones de forma sintáctica, se dedicará mucho tiempo en los cursos anteriores a practicarlo en detrimento, por ejemplo, de crear textos que incluyan un buen manejo de la sintaxis.

Es lo mismo, prosigue el docente, que ha sucedido tradicionalmente con las preguntas en Selectividad sobre las características exhaustivas de numerosos movimientos literarios (que ahora también desaparecen), que

forzaban a que la asignatura destinara mucho tiempo a memorizar contenidos de forma historiográfica, en lugar de a leer. Ayala lo considera una lástima, “porque los alumnos están ávidos de encontrar que los libros hablan de ellos, y es al encontrar ese espejo cuando se dan cuenta de la importancia del discurso artístico o literario”.

Matemáticas

El examen de Matemáticas ha sido el único que se ha probado con dos versiones diferentes, para comprobar qué modalidad de optatividad se adapta mejor al alumnado. Una de sus novedades es que consiste en grandes problemas vinculados a hechos reales. Ello requiere no solo que los alumnos combinen diversos tipos de saberes matemáticos, sino también que tengan una buena comprensión lectora. El cruce de habilidades, que acerquen la enseñanza a lo que los estudiantes se encontrarán cuando salgan de la escuela, es una de las características que definen el enfoque educativo competencial.

UNIDAD DE EVALUACIÓN: EL CIRCUITO RICARDO TORMO DE CHESTE

El Circuito de la Comunidad Valenciana Ricardo Tormo es un autódromo situado en Cheste en la provincia de Valencia. Fue construido en el año 1999 y está previsto que, como mínimo, siga albergando el Gran Premio de la Comunidad Valenciana, prueba puntuable para el Campeonato del Mundo de Motociclismo, hasta 2023. Cuenta con una capacidad para 165 000 espectadores y tiene el nombre del campeón de motociclismo valenciano Ricardo Tormo, doble campeón del mundo de 50 cc.

CÓDIGO CP1. CIRCUITO. PROBLEMA 1

Observe el plano del circuito a escala. Cuenta con un trazado principal de 4005 metros de longitud, una recta principal de, aproximadamente, 876 metros y 14 curvas (numeradas en el plano desde el punto de origen y final señalado con la letra O).

Según las informaciones de la prensa deportiva, Cheste es un circuito estrecho. Esta característica, junto con las curvas cerradas y las rectas cortas dificultan los adelantamientos. Este circuito presenta la velocidad media más baja de todos los circuitos en lo que se celebra el campeonato del mundo, con 157 km/h.

Dani Pedrosa, el piloto con más victorias de este circuito, explica que es justo en el tramo de recta entre las curvas 11 y 12, delimitado por los puntos E y F, donde se puede lanzar ese último ataque para llegar a meta en primera posición cuando se disputa una carrera muy apretada.

Con los datos anteriores:

- (1 punto)** Verifique, a través de la información que aparece en el plano (segmento AB), que la longitud de la recta principal del circuito, delimitada por los puntos C y D, coincide aproximadamente con la que se da en la descripción del circuito.
- (1 punto)** El dron que retransmite las imágenes necesita conocer la expresión algebraica de la ecuación de la recta que pasa por los puntos E y F. Construya la ecuación general de dicha recta.
- (1 punto)** Calcule el tiempo (en segundos) del que disponen los pilotos para realizar un adelantamiento entre los puntos E y F, suponiendo que en ese tramo van a la velocidad media que presenta en este circuito (tiempo que tardarían en recorrer esa recta).

PILOTO DE LA PRUEBA PARA EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD
Matemáticas I

El ejercicio de Matemáticas plantea tres situaciones reales en las que los alumnos necesitan aplicar sus diversos conocimientos de la disciplina. La primera gira en torno al circuito Ricardo Tormo (e incluye, por ejemplo, una actividad sobre las condiciones de extracción de humos en los boxes para que se pueda trabajar en ellos con seguridad). La segunda versa sobre unas obras de restauración en la catedral de Zaragoza, y su afectación en las estrellas mudéjares de ocho puntas que la decoran. Y la tercera, sobre el funcionamiento de una empresa de hamacas y sombrillas en la playa. “La gran novedad es que plantea las matemáticas bajo el marco de la resolución de problemas, en el que el alumnado tiene que integrar los diferentes sentidos matemáticos”, afirma Lluís Boned.

Boned no ve ningún problema en que a los estudiantes se les proporcionen las fórmulas matemáticas o se les permita usar la calculadora durante la prueba, como ya sucede en otros países. “Cuando lleguen al mundo laboral van a trabajar así. Tendrán a su alcance las fórmulas matemáticas y tendrán que saber utilizarlas para resolver las situaciones problemáticas que tendrán delante”, afirma.

europapress.es

Educación pone a prueba su nueva EBAU: Ejercicios menos memorísticos que reflejan situaciones de "la vida cotidiana"

El Ministerio prevé tener en junio los modelos de las materias que entrarán en 2024 en la nueva prueba de acceso a la Universidad

MADRID, 14 Mar. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha realizado este martes una prueba piloto de la nueva prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) en 50 centros de todas las comunidades autónomas españolas, Ceuta y Melilla, a excepción de las gobernadas por el Partido Popular y Aragón y el País Vasco. Tras la realización de la prueba piloto a alumnado de Primero de Bachillerato del IES Calderón de la Barca en Gijón, la jefa de área de evaluación nacional del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Ruth Martínez, ha explicado que se trata de una prueba competencial que consiste en poner al alumnado frente a situaciones de la vida "real, cotidiana", de forma que "tenga que aplicar las competencias y no hacer simplemente una prueba memorística".

Además, ha avanzado que en el próximo mes de junio se dispondrá de modelos de todas las materias que van a entrar en la prueba de acceso a la Universidad en el año 2024. Con ello, se facilitarán modelos de todas las pruebas a alumnado y profesorado para aplicar ya desde el curso próximo.

Como ejemplo del examen, Martínez ha indicado que en la prueba de Matemáticas aparecen fórmulas que pueden ser utilizadas, algo que se hace ya en países como Portugal y Francia, al igual que en la de Latín aparece un glosario.

La de Lengua, por otro lado, se basa en integrar varios textos, y no lo habitual que era un texto con preguntas asociadas. En esta nueva prueba de Lengua, hay tres textos en los que se trata de integrar esas preguntas. Como novedad también, en la prueba de Inglés se incluye un 'Listening', que habitualmente no se incluía en esta materia.

105 MINUTOS PARA CADA UNA DE LAS PRUEBAS

Por su parte, el alumnado disponía de 105 minutos para cada una de las pruebas. Precisamente, Martínez ha matizado que el tiempo ofrecido para realizar la prueba "es algo que se está probando" y ha indicado que habitualmente tenían 90 minutos, pero ahora se les da 15 minutos más con el objetivo de que "tengan bastante tiempo para leer y para decidir qué opción van a realizar, ya que se les da cierta optabilidad y hay un tiempo de decisión".

Con este examen piloto, Educación ha probado tres materias comunes y tres de modalidad. Las primeras son aquellas que tienen continuidad en primero y segundo de Bachillerato; y, de las otras, se ha escogido una de cada una de las tres modalidades de Bachillerato, con excepción del general, que no se incluye porque la materia, denominada Ciencias Generales, aún no se está dando al no haberse implantado esta modalidad en segundo de Bachillerato.

Al finalizar el examen, el director del IES Calderón de la Barca, Luis Fernández, ha reconocido que la prueba de Filosofía le pareció "bonita e interesante". En el caso de la de Matemáticas, ha visto un cambio "grande" respecto a lo que había antes, al incluir en una misma cuestión de todos los apartados de la materia.

El director del instituto cree que lo "difícil" para los alumnos va a ser "que estaban acostumbrados a esperarse ejercicios con preguntas cortas o memorísticas a ahora tener que leer mucho primero y luego relacionar y contestar". Sobre si esto obliga a hacer cambios en las clases, ha apuntado que la propia LOMLOE ya lo hace, aunque la nueva EBAU "puede servir para hacer los repasos".

UNA PRUEBA PILOTO "POR SORPRESA": "NO SABÍAN ABSOLUTAMENTE NADA"

Los alumnos de centro asturiano, según ha asegurado Fernández, sólo sabían que esta semana iban a ir gente del Ministerio de Educación y de la prensa. "No sabían absolutamente nada", ha asegurado el director del instituto, quien ha aclarado que era una de las condiciones el que el alumnado no supiera nada sobre la prueba.

Los alumnos de primero de Bachillerato del IES Albarregas de Mérida también se han sometido "por sorpresa" en la mañana de este martes a la prueba piloto de la nueva EBAU. Así, el director de este instituto, Federico Benítez de Castro, ha explicado que esta prueba era "totalmente confidencial", por lo que los alumnos no sabían que se iban a enfrentar a la misma.

Benítez ha detallado que esta nueva EBAU "consta de dos partes", siendo la primera una asignatura común que en Extremadura ha tocado para esta prueba piloto Lengua y Literatura y la segunda una prueba específica de la opción que los alumnos "han elegido" en su Bachillerato y que, en este caso, es Latín. De este modo, en esta evaluación participan 23 alumnos que son los que cursan latín porque se requería que fuera "un grupo homogéneo", ha indicado en declaraciones a Europa Press Televisión.

Igualmente, el director ha destacado que "el giro radical" de esta nueva EBAU frente a la actual es que busca "un modelo competencial" en el que los alumnos demuestren lo que a lo largo de los cursos de bachillerato y ESO "han ido adquiriendo". "No es tanto el contenido como todo lo que sea el proceso y la forma de hacer ese ejercicio", ha indicado.

En cuanto a los alumnos que se han sometido a esta evaluación, ha subrayado que al principio lo han recibido con "incertidumbre", "impresión" y "se han sorprendido" porque no sabían lo que iban a hacer pero contaban en el aula con el jefe de estudios y su profesor de Latín y posteriormente, tras las explicaciones oportunas, "se han calmado". Finalmente, ha considerado que los propios estudiantes pueden sacar "una experiencia positiva" de esta prueba piloto ya que "van a conocer algo más la EBAU".

ALUMNOS RECLAMAN "MÁS TIEMPO" PARA EL 'LISTENING' DE INGLÉS

Por otro lado, los alumnos del Institut Moisès Broggi de Barcelona Oriol Laia y Jana que han participado en la prueba piloto han reclamado "más tiempo" para realizar la prueba auditiva del examen de Inglés. Al salir de la prueba, Oriol, Laia y Jana han explicado a Europa Press que el 'Listening' incluía audios de nativos con "acentos de otros países" que no son el inglés o americano, al que están más habituados, y que les ha costado; y han añadido que les habría gustado tener un poco más de tiempo para hacer la prueba, ya que no se han podido centrar tanto en otras partes del examen.

En el Institut Moisès Broggi de Barcelona han participado 33 alumnos de primero de Bachillerato. Allí, la primera prueba, que ha comenzado a las 9.10 y ha acabado a las 10.55, ha sido la de Inglés: la han hecho 29

alumnos (los otros 4 cursan Bachillerato francés) y ha contado, entre otros ejercicios, con una prueba de comprensión auditiva (Listening) sobre el acceso al agua potable e instalaciones de saneamiento en la India.

La prueba incluye dos actividades: primero los alumnos debe responder la opción correcta (entre 4 posibilidades) de 5 preguntas; después deben rellenar con una palabra el espacio en blanco que se les da en 5 oraciones; y también se ha hecho una prueba de redacción.

Otra prueba es de comprensión lectora, sobre la posibilidad de políticas para que países secos puedan lograr la independencia del agua, y los ejercicios han consistido en adivinar un adjetivo, nombre o verbo sobre una descripción dada en una frase; 7 ejercicios test con 4 respuestas posibles, y un ejercicio de preguntas donde los alumnos debían escribir una frase de respuesta. Cada respuesta correcta ha contado 0,20 puntos y al acabar los alumnos han tenido que pasar sus respuestas a otra hoja, que es la que han entregado al acabar el examen.

A las 11.50 horas ha empezado la otra parte de la prueba piloto, que es el examen de Dibujo Artístico, específico para los estudiantes del Bachillerato Artístico de este instituto, y esta sí la han realizado los 33 alumnos del grupo. La prueba ha constado de tres tipos de preguntas: una de pensamiento crítico; otra de manipulación de materiales con textos o imágenes; y una prueba de dibujo

EL DEBATE

El PSOE y sus socios rechazan establecer una EBAU única, apoyada por PP, Vox y Ciudadanos

El texto recogía ampliar la capacidad del Gobierno para fijar contenidos comunes y garantizaba el derecho del alumnado en las comunidades autónomas con lengua cooficial a realizar la prueba en castellano

El Debate. 14/03/2023

El PSOE y sus socios parlamentarios han manifestado este martes en el pleno en el Congreso de los Diputados su rechazo la toma en consideración de una proposición de ley de Ciudadanos, que sí ha sido apoyada por PP, Vox y Foro Asturias, para establecer una prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) única para toda España.

La proposición de ley de medidas de reforma de la Evaluación para el Acceso a la Universidad para garantizar la igualdad de trato y de oportunidades en el acceso a las enseñanzas universitarias, plantea establecer una prueba única para todo el alumnado y tendrá como objetivo valorar los conocimientos y competencias adquiridas durante el Bachillerato por parte de los estudiantes.

El texto recogía ampliar la capacidad del Gobierno para fijar contenidos comunes de las pruebas de la EBAU y garantiza el derecho del alumnado en las comunidades autónomas con lengua cooficial a realizar la prueba en castellano, permitiendo que durante el proceso de inscripción a la prueba, el estudiante pueda escoger en qué lengua la realizará.

Precisamente, la iniciativa de Cs fijaba que el Gobierno establecerá características básicas, contenidos comunes y criterios de evaluación de la prueba, previa consulta a las comunidades autónomas, la Conferencia General de Políticas Universitaria y con el informe previo del Consejo de Universidades y del Consejo Escolar del Estado.

Por último, la proposición de Ciudadanos recogía la obligación por parte de las comunidades autónomas de publicar las notas por centro educativo de la EBAU y da un mandato al Gobierno para realizar una evaluación comparada a partir de los datos publicados por las autonomías.

Hacer la EBAU en Madrid

El encargado de defender esta iniciativa ha sido el vicesecretario general de la formación y portavoz adjunto en el Congreso, Edmundo Bal, quien ha contado la historia de Rodrigo, «un estudiante brillante que se ha quedado a unas décimas de poder cumplir con su sueño de ser médico».

«Toda su vida ha quedado pendiente de unas décimas por examinarse de la EBAU en Madrid. Si Rodrigo hubiera hecho la selectividad en Cataluña también le faltarían esas décimas», ha asegurado Bal, destacando que «las pruebas más difíciles en cuanto al contenido fueron Madrid, Cataluña y Castilla y León», mientras que las «más fáciles han sido en Andalucía y en Canarias» en la última prueba.

Durante el turno de fijación de posiciones, el diputado del PSOE Aurelio Zapata ha criticado que el modelo de prueba de las derechas «se resume en una prueba única nacional, una atracción de competencias para el Estado y la negación de la diversidad autonómica»; y ha cargado contra Edmundo Bal: «Lo estoy flipando, usted que es el adalid del rigor jurídico, viene con una propuesta para reformar dos leyes que actualmente están obsoletas y derogadas (LOMCE Y LOU). No tengo mucha explicación para este sinsentido».

Por acudir a la Cámara Baja con una iniciativa «obsoleta», el diputado socialista, que ha calificado de «falta de respeto» defender una propuesta «fuera de plazo», ha manifestado: «O trabajan ustedes menos que el sastre de Tarzán o quieren aprovechar este hueco para tener sus minutos de gloria y volver a hacer campaña electoral».

EL PAIS

Matthew Kraft, investigador: “Si no cambiamos lo que los profesores hacen dentro del aula, las leyes no cambiarán nada”

El profesor de la Universidad de Brown, uno de los referentes en el estudio de la carrera docente en EE UU, defiende las tutorías individuales y la necesidad de valorar y promover el desarrollo de los profesionales de la educación.

J. A. AUNIÓN. Madrid - 15 MAR 2023

Matthew Kraft (St. Louis, Missouri, 41 años) comenzó a trabajar como profesor de secundaria en California poco después de graduarse en Relaciones Internacionales en Stanford. Fue en esa época, mientras desarrollaba un programa que el director de un instituto de Berkeley le había encargado para enganchar a adolescentes en riesgo de abandono escolar —“Fue un reto enorme y mis alumnos me enseñaron un montón”—, cuando decidió que quería contribuir a mejorar el sistema educativo en su conjunto. Hoy, doctorado en Análisis Cuantitativo de Política Educativa por la Universidad de Harvard, profesor asociado de Educación y Economía en la Universidad de Brown, con su experiencia al hombro como maestro de a pie y sindicalista, es uno de los investigadores de referencia sobre la profesión docente en Estados Unidos. También sobre los programas de tutorías individualizadas como los que está financiando el Gobierno de Joe Biden para recuperar las pérdidas de aprendizaje causadas durante la pandemia de covid. Kraft se ha tomado un año sabático en Brown para viajar a España como investigador visitante en la Universidad Carlos III y el Centro de Política Económica de la escuela de negocios Esade (EsadeEcPol), donde este jueves ofrecerá una de las conferencias del encuentro anual del *think tank* en Madrid.

Pregunta. ¿A qué se refiere cuando habla de tutorías?

Respuesta. Me refiero básicamente a instrucción individual. Hay un mercado privado enorme para este tipo de clases particulares. También en Estados Unidos. Es un mercado de unos 6.000 millones de dólares al año [algo más de 5.600 millones de euros]. Hay muchísima demanda. Y también mucha base científica que demuestra que su eficacia es enorme, mucho mayor que casi cualquier otra intervención que se haya medido en escuelas de primaria y de secundaria. Así que la idea es buscar la manera de ofrecerlo en la escuela pública, es decir, de dar a los alumnos más instrucción personalizada y de democratizar el acceso a este tipo de enseñanza. La idea es ofrecer clases dedicadas totalmente a esta instrucción individual o en grupos muy pequeños, nunca más de cuatro, porque si no se empieza a acercarse demasiado a un aula, con sus dinámicas y sus necesidades.

P. Estamos hablando, entonces, de tutorías que se integrarían dentro del horario lectivo, no de refuerzos extraescolares después de las clases.

R. Eso es. Y es muy importante hacerlo de esa forma porque cuando se ofrecen fuera de la jornada escolar surgen bastantes barreras: unos alumnos tienen dificultades con el transporte si tienen que ir a otro centro, o tienen problemas de acceso a internet si tienen que utilizar algún recurso *online*... Además, se trata de un programa que creo que no solo puede ser un apoyo académico, sino socioemocional, por el hecho de que cada alumno pueda tener a alguien que le conozca, que le apoye y le ayude a atravesar su camino escolar.

P. Pero para eso harían falta muchos, muchos profesores.

R. Claro, sería un programa intensivo a nivel humano y, desde luego, si estamos pensando en aplicarlo en la escuela pública, deberíamos tener una oferta más allá de los profesores. Pero si, como yo propongo, queremos además que sea sostenible a largo plazo, tampoco podemos hacerlo solo a base de voluntarios [así se está haciendo en muchos de los programas que están poniendo en EE UU]. Por ejemplo, podrían ejercer como tutores universitarios en prácticas que estén cursando carreras de Educación, lo que les daría un montón de experiencia con los alumnos. También se podrían establecer programas de alumnos voluntarios de secundaria que trabajasen con alumnos de primaria, obviamente con formación y apoyo... Yo veo la figura de los tutores como un *portfolio* de posibles perfiles: universitarios en prácticas, alumnos de secundaria voluntarios, profesores jubilados, voluntarios de asociaciones, pero también, como un perfil específico dentro de la carrera docente. Porque no queremos tutores que cambien cada semana; la idea es establecer una relación personal que se mantenga a lo largo de un trimestre, de un curso entero. La base de esta intervención es esa relación.

P. ¿Sería entonces una especie de evolución y desarrollo del sistema de desdobles?

R. Algo así. Yo veo las tutorías como una versión avanzada de un sistema educativo. Creo que podemos complementar la enseñanza con grupos de instrucción más personalizada que ayuden a los alumnos a superar sus dificultades, pero también que alivie a los docentes de la carga continua de trabajar solo, aislado, con una clase de 30 alumnos.

P. Precisamente, usted ha estudiado en profundidad la situación de la profesión docente en EE UU. ¿Cómo la describiría?

R. Se ha producido un auge y una caída de la profesión docente a lo largo de cinco décadas y ahora mismo está en su nivel más bajo. Y no es algo que haya ocurrido de repente, después de la pandemia; la caída comenzó en torno a 2010 y las consecuencias se pueden ver, por ejemplo, en la disminución de interés en la carrera de las nuevas generaciones. Solo el 37% de los padres dicen que les gustaría que sus hijos fueran profesores, un 50% menos que hace 12 años. Pero eso es solo una parte del problema, el de los profesores del futuro. Los que ya están trabajando manifiestan unos niveles de satisfacción bajísimos y unos niveles altísimos de *burn-out* [el síndrome del profesor quemado]. Esto ha provocado un nivel creciente de rotación y abandono, que impide el desarrollo profesional de los profesores y perjudica el aprendizaje del alumnado.

P. Y ¿cómo se arregla eso? Porque supongo es una cuestión de dinero, pero no solo.

R. Cuando hablas con los docentes, enseguida te das cuenta de que nadie ha elegido esa profesión para hacerse rico, sino porque le encanta trabajar con los jóvenes y porque quiere cambiar el mundo y contribuir a su comunidad. Pero, al mismo tiempo, tienen que poder vivir dignamente. Y en Estados Unidos, en algunos Estados, a los profesores se les está expulsando de la clase media; se ven obligados a tener un segundo empleo simplemente para poder pagar un piso compartido. En EE UU tenemos que aumentar los sueldos de los docentes. Eso es así. Punto. Pero eso no va a cambiar el sistema. Debemos pagarles más, pero no a todos igual. La carrera docente es demasiado plana —una característica que desincentiva a muchos jóvenes— y creo que debemos asociar los sueldos a distintas etapas de la profesión, con profesores formadores, profesores que estén con un pie en la escuela y otro en la universidad, investigando, desarrollando currículos, apoyando a sus colegas... Hay puestos que sí tienen ciertos aumentos de sueldo, pero no conllevan ningún otro reconocimiento fuera del sistema...

P. En España ha habido intentos, desde hace más de tres décadas, por establecer una carrera docente de ese estilo, con unos escalones y una progresión que tenga que ver con los puestos, los perfiles, los méritos... Pero Administraciones y maestros nunca han logrado ponerse de acuerdo. ¿Cómo se conjugan las legítimas reclamaciones laborales con la necesidad de mejorar el sistema?

R. Creo que los propios profesores tienen la oportunidad de pilotar ellos mismos el desarrollo de su profesión y cambiarlo desde dentro. Pero, cuando no se les valora, no tienen más opción que centrarse en aumentos de sueldos iguales para todos, sin ninguna consideración a las características de cada puesto. Yo creo que a veces lo que pasa es que los administradores, los políticos ven que hay una necesidad de mejorar el sistema, pero no se toman la molestia de sentarse con los profesores para abrir un diálogo sobre la manera de avanzar con ellos, no en su contra. Entonces, las políticas se les caen encima. Pero los docentes se pusieran a la cabeza de la mejora proponiendo un sistema de evaluación y acompañamiento, eso les daría argumentos para reclamar mejoras salariales e incentivos que consigan atraer y mantener a los mejores dentro de la profesión.

P. Entonces, ¿cree que es necesario evaluar a los profesores?

R. En cualquier profesión existe alguna forma de evaluación. Pero medir la calidad de un profesor, hacerlo bien, de una forma rigurosa, es costoso, porque necesitas muchos elementos de valoración. Idealmente, el director, los compañeros y alguien externo a la escuela les observarían trabajar en el aula y analizarían su práctica docente. Pero en Estados Unidos nos concentramos sobre todo en la idea de que hay malos profesores y, por tanto, hay que medir su desempeño para localizarlos y despedirlos. Y no digo que esta sea la única razón de la pérdida de atractivo de la profesión, pero es una de ellas. Además, parece que hemos olvidado que es un trabajo muy difícil. Es un reto enorme convertirse en un profesor eficaz. Hay dos vías ideológicas para el proceso de rendición de cuentas: mejorar el profesorado despidiendo a los peores y reemplazándolos, o mejorando el trabajo de la gran mayoría, de los que no se les da tan bien y de los que ya son buenos, que pueden llegar a ser buenísimos. Obviamente, hay que garantizar unos mínimos, pero por eso mismo, en lugar de defender a todos con independencia de su desempeño, los sindicatos podrían ser los encargados de mantener ese nivel mínimo, promoviendo una cultura de mejora continua y con ello, además, pueden evitar las políticas de evaluación externa.

P. Ahora que se ha iniciado de nuevo un proceso para establecer una carrera docente en España. ¿Qué lecciones se pueden aprender del caso estadounidense?

R. Una lección clave es que la implementación de una política es lo más importante para lograr su éxito. Podemos escribir una ley preciosa, pero si la implementamos de una manera desequilibrada o meramente burocrática, no va a cambiar la forma de enseñar. Y si no cambiamos lo que los profesores están haciendo de verdad dentro del aula, las leyes no cambiarán nada. Y para tener éxito hay que involucrar a los profesores. No digo que, si están en contra de una ley, debamos pararla, lo que digo es que hay que tener en cuenta sus propuestas de cómo llevar a cabo las reformas. Otra idea es que las condiciones laborales no solo impactan en la atracción o no de nuevos docentes, sino en la efectividad y eficacia de los que ya están trabajando. Un profesor no es un robot, capaz de ofrecer la misma enseñanza en cualquier contexto. Obviamente, el salario es importante, pero hay bastantes posibilidades de mejorar las condiciones laborales por otras vías. Las infraestructuras, por ejemplo, son importantes y también el número de alumnos por aula, pero nuestras investigaciones han demostrado que lo que más valoran los profesores son cuestiones como el liderazgo del director, la cooperación y la confianza entre los compañeros, el tiempo para planear su currículo y reunirse en equipos o el apoyo de otros perfiles como psicólogos y trabajadores sociales.

P. En España también se ha hablado mucho de descentralización educativa y de autonomía de los centros. En su opinión, ¿cuáles son las bondades y los problemas de un sistema tan descentralizado como el estadounidense?

R. Por un lado, es bastante difícil lograr el mismo nivel de rigor en la consecución del currículo, debido a la independencia de las escuelas y su distancia con las políticas a nivel federal. Es realmente difícil generalizar políticas que han funcionado a nivel local. Pero, por otro lado, esa independencia permite a los mejores directores y profesores innovar y generar nuevas ideas; es increíble lo que pueden hacer cuando no tienen limitaciones y barreras. Sin embargo, de nuevo, un sistema tan descentralizado hace difícil replicar esas buenas prácticas.

europapress.es

CSIF advierte de que la nueva carrera de Magisterio "carece de formación suficiente en Matemáticas o Lengua"

MADRID, 15 Mar. (EUROPA PRESS) - La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha advertido de que los futuros profesores de Educación Infantil y Educación Primaria "no tendrán suficiente formación para enseñar materias clave como Matemáticas, Lengua o Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural". En este sentido, el sindicato ha criticado que la reforma de la carrera de Magisterio que prepara el Ministerio de Universidades "da más peso a las asignaturas de pedagogía y didáctica general".

CSIF ha asegurado que "no existe consenso" en la comunidad docente y científica sobre el contenido del futuro plan de estudio para obtener el título de Magisterio, y considera que "no está justificado que se dé más relevancia a las asignaturas de pedagogía y didáctica en detrimento de las materias antes citadas".

En este sentido, ha pedido a Universidades que "cumpla su compromiso y, ante la falta de consenso, retire su actual propuesta de plan de estudio para la carrera de Magisterio y formule otra que logre un mayor acuerdo entre todas las partes implicadas al ser una profesión regulada".

Además, ha señalado que "los continuos cambios y modificaciones de las leyes educativas ahondan la sensación de abandono que sufre" la educación española. "Por ello, exigimos un Pacto de Estado que establezca el sistema educativo para varias generaciones, la elaboración de un Estatuto Docente que dignifique la profesión y mejore la formación inicial y continua, y establezca medidas de atracción del talento a la profesión docente", ha concluido el sindicato.

EL DEBATE

Así es la nueva EBAU: uso de la calculadora indiscriminado y tope de 300 palabras para el texto más largo

Estas son las concesiones desveladas tras la prueba piloto: desaparece el análisis sintáctico, se permite más tiempo en cada ejercicio y se facilita un listado de términos traducidos para facilitar la comprensión del texto en Latín

Roberto Marbán. Madrid 15/03/2023

Varios grupos de alumnos de primero de Bachillerato han participado este martes en la prueba piloto de la nueva EBAU que ha organizado el Ministerio de Educación y Formación Profesional en 12 comunidades tras el veto de las regiones gobernadas por el PP o la abstención de Aragón y País Vasco.

La prueba servirá «para ajustar y armonizar los exámenes» –según el ministerio de Pilar Alegría– que se deberían comenzar a implantar en junio de 2024.

Los estudiantes han realizado dos ejercicios: uno de una materia común (Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera o Filosofía) y otro de la materia obligatoria de modalidad que esté cursando el alumno (Dibujo Artístico, Latín, Humanidades y Ciencias Sociales, Matemáticas). Ambas pruebas se han completado con cuestionarios cognitivos y entrevistas.

Hay varias novedades. El Ministerio defiende que este nuevo modelo, que ha sido probado por más de 2.000 alumnos en un total de 50 institutos, obliga a razonar más y descarta, por tanto, repetir menos contenidos memorizados.

Según ha adelantado *El País*, las polémicas con la nueva EBAU llegarán en el ejercicio de Lengua, donde se elimina el tradicional análisis sintáctico de oraciones. A cambio, se pide a los estudiantes que elaboren por sí mismos varios textos, pero el más largo de ellos no superará las 300 palabras. Es decir, que de largo, poco. En ellos, el alumno deberá demostrar su corrección sintáctica.

El ejercicio de Matemáticas tampoco esquivará las críticas, ya que en los ejercicios que plantea la disciplina se permitirá a los estudiantes el uso indiscriminado de calculadora. Hasta el año pasado, la única comunidad en la que se permitía el uso de cualquier tipo de calculadora era Castilla-La Mancha, mientras que en Aragón, Madrid, La Rioja, Murcia, Castilla y León, País Vasco o Extremadura solo podían emplearse las calculadoras científicas básicas.

En Latín también habrá concesiones: se incorpora un listado de términos traducidos para facilitar la comprensión del texto. El ministerio justifica este hecho con que muchos de los alumnos de primero de Bachillerato que han participado en la prueba piloto solo llevaban estudiándolo desde septiembre por no existir esta materia en la ESO.

En Filosofía se hace un guiño feminista, incluyendo a una mujer filósofa para ser analizada. En este caso, se trata de Hannah Arendt. Hay que recordar que en el nuevo currículo de Bachillerato se incluye a ocho autoras.

Más tiempo

Otra de las innovaciones introducidas tiene que ver con el tiempo permitido para hacer la prueba, ya que los alumnos contarán con 105 minutos por cada ejercicio frente a los 90 que se habían concedido hasta ahora. Todos los ejercicios ponderarán por igual. Como hasta el momento, la nota final de la fase de acceso – comprendida entre 0 y 10– estará conformada por un 60 % de la nota del expediente de bachillerato y por un 40 % de la nota media de los cuatro ejercicios realizados en la fase de acceso, o cinco en el caso de examinarse de lengua cooficial en aquellas comunidades que la tengan.



La nueva Selectividad pasa el examen de los alumnos: “Diferente, innovadora y con aplicación para la vida real”

Estudiantes de 1º de Bachillerato participan en el ensayo piloto de la nueva prueba de acceso a la universidad, organizado por el Ministerio de Educación. Este modelo se implantará en junio de 2024

Bárbara A. Peri. 15 de marzo de 2023

Ser lo más precisos posible en los tiempos que necesitan los pilotos para adelantarse dentro del circuito Ricardo Tormo de Cheste, calcular los azulejos que hay que adquirir para reformar el muro de una catedral decorada con estrellas mudéjares o ver cómo rentabilizar al máximo las hamacas que colocan los empresarios en las playas en temporada alta. Estos han sido algunos de los problemas que han tenido que resolver los alumnos que se han enfrentado al examen de matemáticas de la nueva Selectividad, la que se prevé implantar en junio de 2024.

Varios grupos de 1º de Bachillerato de 50 centros educativos del país han participado en la experiencia piloto de la nueva prueba de acceso a la universidad, organizada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en 12 comunidades y las dos ciudades autónomas. Lo han hecho sin saber “absolutamente nada”, según ha comentado el director del instituto asturiano Calderón de la Barca de Gijón, Luis Fernández Llamas. “Lo único que sabían era que iban a venir del Ministerio y de la prensa, porque así nos lo pidieron desde Madrid, que el alumnado no estuviera prevenido”, añade.

Luis Fernández es también profesor de Matemáticas y cree que “lo difícil para los alumnos puede ser el paso de estar acostumbrados a lo que llamamos preguntas cortas y memorísticas a tener que leer mucho primero y luego relacionar y contestar”. Sin embargo, por lo que han comentado sus alumnos después de la prueba, el cambio parece convencerles. Rosa Díaz, una de las 26 alumnas de este instituto gijonés, califica la prueba de “diferente e innovadora” y añade, “Me parece que está bien. Se aplican más los conceptos a la vida real, que es lo que muchas veces nos preguntamos cuando hacemos ejercicios, que para qué lo aplicamos. Aquí los vemos aplicados, no como conceptos sin sentido”.

Uno de los cambios que se incluyen en las nuevas pruebas es su tiempo de duración, un cuarto de hora más, se pasa de 90 a 105 minutos. Pablo Ordasco, otro de los alumnos que se ha enfrentado a estos ejercicios, asegura que “el tiempo es suficiente, incluso nos sobró algo. En mi caso, que hago los exámenes rápido, me sobró tiempo y, por lo que hablé con mis compañeros, en general, a todos nos sobró algún minuto”. Los alumnos han tenido que valorar, en un breve cuestionario posterior, la prueba a la que se habían enfrentado. Rosa ha calificado positivamente todos los puntos y cree “razonable respecto a los conceptos que vemos en clase” los ejercicios que le han planteado, pese a que “filosofía se me ha complicado un poco más”.

En Asturias, además del instituto Calderón de la Barca, han participado otros cuatro centros: el IES Rosario Acuña, de Gijón; IES Astures, de Lugones (Siero); IES La Ería, de Oviedo y el IES Isla de la Deva, de Piedras Blancas (Castrillón). La consejera de educación asturiana, Lydia Espina, ha destacado el interés que ha mostrado su comunidad autónoma en colaborar con este nuevo modelo, “que consideramos necesario”. Ha subrayado además que con la prueba piloto “no se está evaluando al alumnado, sino la propia prueba. Nos evaluamos a nosotros mismos”. Y ha añadido que tampoco se van a elaborar estadísticas por centros, ni por comunidades. “Es una prueba piloto para analizar el resultado de los primeros modelos elaborados por los grupos de trabajo”, ha comentado.

“Situaciones de la vida cotidiana”

Junto a la consejera asturiana se encontraba Ruth Martín Escanilla, jefa de área del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio. Martín Escanilla ha descrito la prueba como “una prueba competencial que consiste en poner al alumnado frente a situaciones de la vida cotidiana, para que tengan que aplicar las competencias y no hacer simplemente una prueba memorística”, entre otros puntos ha destacado la inclusión en el examen de inglés de un ejercicio de *listening*.

Para la elaboración de estas pruebas se han configurado grupos de trabajo coordinados desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional, formados por expertos propuestos por las comunidades autónomas, entre los cuales se encuentran profesores de Bachillerato con amplia experiencia en este nivel, coordinadores y armonizadores de la prueba de acceso a la universidad. En total, la prueba se ha llevado a cabo en seis centros de Cataluña; cinco de Asturias; cinco de Cantabria; cinco de La Rioja; cinco de la Comunitat Valenciana; cinco de Castilla-La Mancha; cinco de Canarias; cuatro de las Illes Balears; tres de Navarra; tres de Extremadura; dos de Ceuta y dos de Melilla. Todas las Comunidades Autónomas habían sido invitadas a participar por el Ministerio de Educación.

elPeriódico de Catalunya

Educació cesa al director del instituto de las gemelas de Sallent

La secretaria general de Educació, Patricia Gomà, informa que la medida se hará efectiva el próximo curso y que se ha tomado para "dar un respiro y seguridad a la comunidad educativa"

El Departament presentará mañana ante el juez del caso siete informes que recogen versiones de profesionales, padres y alumnos

Elisenda Colell. 15 de marzo del 2023

La Conselleria d'Educació ha decidido cesar al director del Instituto Llobregat de Sallent (Bages), el centro al que acudían las gemelas de 12 años que eran víctimas de 'bullying' y que se lanzaron al vacío desde el balcón de su casa el pasado febrero. Una de ellas murió y la otra acabó gravemente herida. "La comunidad educativa y el instituto están muy afectados, han sufrido mucho y hemos decidido tomar esta medida positiva para dar un cambio en el centro", ha explicado la secretaria general de Educació, Patricia Gomà, este miércoles.

El cese ha sido, según Gomà, una medida pactada entre la 'conselleria' y el director y se hará efectivo con el inicio del nuevo curso escolar. Gomà ha explicado que han tomado esta decisión para "dar seguridad a las familias" y "ofrecer un respiro a la comunidad educativa".

Sin autocrítica

Tres semanas después de que ocurriera la tragedia, Educació sigue sin hacer ápice de autocrítica en este caso, aunque los protocolos no se activaron correctamente y afloraron nuevos casos de 'bullying'. "Hemos puesto todos los medios posibles desde el minuto cero", ha defendido Gomà. Ha hablado del trabajo hecho por la unidad de apoyo a las violencias sufridas por el alumnado (USAV), el apoyo al duelo o la presencia de una nueva orientadora psicopedagógica que, como mínimo, se quedará en este centro hasta finales de curso. "El Govern no ha escatimado recursos para acompañar este centro, como ya hacía el municipio", ha asegurado la secretaria.

Gomà ha asegurado que lo ocurrido en Sallent responde a una "situación compleja que no tiene respuesta fácil". Como ya hizo el ayuntamiento de la localidad, se ha referido a la situación "compleja" en la que se encontraba la familia de las niñas, y ha arrastrado este adjetivo "a todo el grupo educativo" del centro. "Se habían hecho muchas cosas para acompañar a la familia. Hemos cambiado muchas dinámicas de relación conflictiva en los alumnos de primero de la ESO y organizativas para ayudar y revertir situaciones multifactoriales", ha insistido.

Uno de los profesionales que ha dirigido todos los trabajos en el centro posteriores a lo sucedido es el inspector territorial, que en un primer momento ya avanzó que, al menos, la gemela fallecida había sufrido acoso escolar. Ahora, su labor, junto con la de otros profesionales, ha generado un total de siete informes que detallan lo sucedido y analizan qué podría haber fallado. Una información confidencial, según ha mantenido Gomà, que este jueves será remitida al juzgado de guardia para que pueda esclarecer los hechos.

Educación en tribu, un reto democrático

La inversión es importante, pero la clave del compromiso de un gobierno local está en su modo de tratar la educación como una herramienta clave para el desarrollo y la construcción de un espacio de transformación social

AINARA ZUBILLAGA. 16 MAR 2023

Es común escuchar que España tiene 17 sistemas educativos, uno por cada comunidad autónoma. El comentario refleja, de manera despectiva —y a mi entender absolutamente errónea—, uno de los impactos que el proceso de descentralización ha tenido en la educación de este país. Y si 17 parece un número excesivo, ¿qué pensaríamos de 8.112?

La cifra de 8.112 corresponde al número de municipios que hay en España. El recién publicado mapa del gasto municipal en educación coloca en el centro del debate educativo —y a escasos meses de las elecciones municipales— qué rol debe tener la educación en la gestión municipal, un ámbito en el que, en principio, los ayuntamientos no tienen competencia alguna. La cuestión es: ¿tendría sentido que la tuviesen?

El binomio municipio-educación se articula en torno a cuatro ejes fundamentales: el educativo, el social, el político y el democrático.

El eje educativo se vincula con uno de los mayores retos a los que se enfrenta la escuela hoy: cómo combinar los tres contextos educativos: formal, no formal e informal. Es habitual mirar a la escuela cada vez que salta un problema social. Hace falta educación, se dice siempre, y las miradas se posan de forma automática en la escuela; como si los únicos responsables de los procesos educativos fueran los docentes y el único espacio posible para educar fueran los centros escolares.

Nunca ha sido tan acertado el dicho de que para educar a un niño hace falta la tribu entera y en el municipio encontramos, en su sentido más amplio, esa tribu que necesitamos: servicios públicos, asociaciones, organizaciones sociales, movimientos vecinales, espacios y personas del ámbito cultural, artístico, o deportivo, policía, sanitarios... Una tribu completa y diversa al servicio de un proceso educativo global. El reto está en mejorar las sinergias entre lo que pasa dentro de la escuela y fuera de ella, en lograr que lo segundo contribuya al desarrollo curricular que tiene lugar en los espacios escolares formales.

La equidad es el principio sobre el que se construye el segundo de los ejes, el social. El municipio, entendido como escenario cercano e inmediato a la ciudadanía, es el espacio preferente para desplegar medidas que garanticen una mayor igualdad de oportunidades, especialmente en la infancia más vulnerable: transporte y comedor escolar, oferta educativa complementaria o acciones de refuerzo educativo son algunas de las acciones que, ofertadas por los ayuntamientos, como administración pública de cercanía, pueden garantizar su servicio a los colectivos más vulnerables, aquellos que no tienen acceso a esa realidad educativa que ocurre fuera de las aulas.

La dimensión política, tercer eje, está vinculada a lo que se ha denominado la segunda descentralización y supone dotar de competencias educativas a los ayuntamientos. Pero como no sólo de competencias vive una administración pública, el proceso de descentralización implica necesariamente dos condiciones: recursos —financiación, perfiles profesionales, recursos materiales, etcétera— y participación, es decir, formar parte de la toma de decisiones.

Entender que los ayuntamientos deben estar presentes en los procesos educativos no implica solo integrar a los ayuntamientos como responsables de la creación y mantenimiento de los centros, o de la oferta y gestión de servicios educativos, también implica participar directamente en la toma de decisiones (planificación educativa, comisiones de escolarización, formación del profesorado, etcétera).

Y si entendemos que el rol del municipio trasciende el de mero proveedor de recursos, servicios y programas, debemos asumir que la relación ayuntamiento-escuela debe ser bilateral —cuarto eje—. No debe plantearse exclusivamente en términos de qué aporta el municipio a la educación, también hay que pensar en cómo contribuyen la educación y la escuela a la construcción del municipio.

La integración de las escuelas en la vida municipal no solo trae consigo efectos educativos en el alumnado, sino también en la ciudadanía: la escuela es el pequeño laboratorio del municipio y el municipio, el gran escenario de la escuela. Supone integrar la educación, su mirada, sus fines, sus objetivos y sus principios en los diferentes ámbitos de la vida ciudadana: la inclusión, la participación, la cooperación, la diversidad, la sostenibilidad, la igualdad de género... Son valores educativos que se convierten en valores ciudadanos. Si el municipio es la unidad de convivencia y cohesión social, la educación permite construir un espacio compartido que fortalece ambos pilares.

El vínculo entre municipio y educación se explica a través de cifras de inversión: construcción de centros educativos, servicios escolares, oferta educativa. Pero sobre todo se define en el modo en que cada municipio trata a la educación en su papel de herramienta clave para el desarrollo del territorio y la construcción de un espacio de transformación social. Invito a las personas que el próximo mayo están llamadas a elegir a sus alcaldes y alcaldesas a que también piensen en esto al decidir su voto.

Ainara Zubillaga es directora de Educación de Fundación Cotec.

europapress.es

Más de 134.000 estudiantes estudiaron la lengua y la cultura española en el mundo en el curso 2021-2022

MADRID, 16 Mar. (EUROPA PRESS) –

Más de 134.000 alumnos estudiaron la lengua y la cultura española en el mundo durante el curso 2021-2022 gracias a los programas de promoción de la enseñanza del español de la Acción Educativa Exterior (AEE), según los últimos datos estadísticos publicados del Ministerio de Educación y Formación Profesional recogidos en el décimo informe 'El mundo estudia español 2022', que se presenta esta tarde.

En concreto, en el curso 2021-2022 un total de 86.538 estudiantes de todo el mundo estudiaban lengua y cultura españolas en el extranjero a través de los centros y programas del Ministerio, a lo que habría que sumar otros 47.500 alumnos del programa bilingüe ISA, impartido en Estados Unidos, Canadá y Australia. "Más de dos millones de personas estudian español fuera de nuestras fronteras gracias al trabajo de la Unidad de Acción Educativa Exterior.

Contamos con 10.000 profesores que, junto con más de 7.000 auxiliares de conversación, desarrollan su trabajo en 5.000 centros educativos de 50 países, todo un universo paralelo que no cesa de crecer", señala la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, en el informe. La ministra expresa en el documento, recogido por Europa Press, su reconocimiento a quienes han contribuido a difundir la lengua y cultura españolas en el mundo: "Su dedicación y empeño en promover el plurilingüismo, el entendimiento y el encuentro entre pueblos y culturas es una valiosa herencia".

Por su parte, el ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, José Manuel Albares, destaca que el español representa "un activo fundamental tanto por su potencial económico como por su capacidad como herramienta global de comunicación", con casi 493 millones de personas que lo tienen como idioma materna y más de 591 millones lo hablan en todo el mundo. "Actualmente, más de 24 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera, un 60 % más que hace solo una década. A las ventajas intrínsecas del bilingüismo o multilingüismo, se une, en el caso del aprendizaje del español, el acceso a un universo social y cultural de casi 500 millones de personas y de una gran extensión geográfica", subraya Albares.

ESPAÑA IMPULSA LA ENSEÑANZA EN ESPAÑOL EN 47 PAÍSES

La acción educativa española en el exterior, coordinada desde la Unidad de Acción Educativa Exterior (UAEE) del Ministerio de Educación, impulsa la enseñanza en español en 47 países a través de programas de gestión directa y en virtud de convenios y colaboraciones que promueven el estudio del español y la difusión de la cultura hispánica en el mundo.

Su acción también está dirigida a permitir a los españoles residentes en el exterior mantener los vínculos culturales con España. La red de centros docentes de titularidad del Estado español cuenta en la actualidad con 18 centros (11 ubicados en el área de influencia de la Consejería de Educación en Marruecos, 2 en Francia y los restantes en Andorra, Colombia, Italia, Portugal y Reino Unido), que acogían en el curso 2021-2022 a 7.975 alumnos y 685 profesores. Los dos centros de titularidad mixta, el Colegio Hispano Brasileño Miguel de Cervantes de São Paulo (Brasil) y el Colegio Internacional Parque de España de Rosario (Argentina), creados en 1978 y 1985, respectivamente, y codirigidos por funcionarios españoles nombrados por el Ministerio, contaban con 1.948 estudiantes y tenían adscritos 217 profesores (176 en el colegio de São Paulo y 41 en el de Rosario). Actualmente existen 14 centros de convenio, en 11 países (2 en Argentina, Chile y México; 1 en Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, República Dominicana y Uruguay), que son coordinados por las consejerías de Educación de Argentina, Brasil y México, y supervisados por la inspección central del Ministerio.

En el curso de 2021 tenían matriculados 13.950 alumnos. Por su parte, la red de Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas (ALCE) funcionaba en 2021-2022 en 12 países y estaba integrada por 14 Agrupaciones (4 en Suiza; 3 en Alemania; 2 en Francia; y 1, respectivamente, en Australia, Bélgica, Estados Unidos, Países Bajos y Reino Unido) y Aulas de Lengua y Cultura en Austria, Canadá, Irlanda y Luxemburgo. La red englobaba más de 350 aulas, en las que estudiaban 15.828 alumnos y daban clase 135 profesores.

En la actualidad también funcionan 13 Escuelas Europeas, a las que se han sumado en los últimos años 20 escuelas acreditadas y hay 5 en proceso de acreditación. Existe sección española en 6 de ellas (Luxemburgo I, Bruselas I y III, Frankfurt y Múnich —estas dos solo en Infantil y Primaria— y Alicante) y se imparte español como Lengua III o Lengua IV en todas las restantes. En el curso 2021-2022 estaban cursando español en estas escuelas 5.932 alumnos y había destinados en ellas 87 profesores españoles. El programa de Secciones Españolas se desarrollaba en el curso 2021-2022 en 29 secciones de cinco países (14 en Francia; 10 en Italia;

2 en Estados Unidos, 2 en Países Bajos y 1 en Alemania), que integraban 54 centros docentes y tenían matriculados 10.772 alumnos y adscritos 81 profesores españoles.

En el curso 2022-2023 han iniciado su andadura en Francia cuatro nuevas secciones españolas en el nivel de collège. Además, el programa de Secciones Bilingües, ya plenamente consolidado, se ha ido desarrollando exponencialmente, hasta las 76 secciones en 8 países de 2021- 2022 (17 en Polonia; 15 en Bulgaria; 11 en Rumanía; 9 en Rusia; 7 en Eslovaquia y Hungría, respectivamente; 6 en la República Checa; y 4 en China), en las que cursaban estudios 30 133 estudiantes y daban clase 126 profesores españoles. En el curso 2021-2022, funcionaban 122 ISA (97 en Estados Unidos, 24 en Canadá y 1 en Australia), en las que había matriculados 47 500 estudiantes.

El programa de Auxiliares de Conversación, que cuenta con una larga trayectoria, pues se inició en 1936 con un intercambio bilateral entre Reino Unido y España, ha contribuido de modo significativo a la promoción de nuestra lengua y cultura en el exterior y, asimismo, a la potenciación y mejora de la enseñanza de lenguas en nuestro país, singularmente del inglés, del francés y del alemán. Por otro lado, desde que en 1996 se pusiera en marcha el primer proyecto bilingüe, en virtud de un acuerdo del Ministerio con el British Council, el sistema educativo español ha asistido en las tres últimas décadas a la implantación y desarrollo en todas las comunidades autónomas de programas de enseñanza bilingüe en múltiples centros de todos niveles educativos .

6.542 EXTRANJEROS DE 29 PAÍSES COLABORARON EN CENTROS ESPAÑOLES

En el curso 2021-2022, 6.542 auxiliares extranjeros de 29 países colaboraron en centros educativos españoles y 777 españoles lo hicieron en centros de otros países. El programa de Profesorado Visitante, iniciado en 1986 en virtud de un acuerdo de colaboración entre el Ministerio de Educación de España y el Departamento de Educación del estado de California, que ha ido ampliando su ámbito de acción en las tres últimas décadas a más de 30 estados en Estados Unidos, a la provincia canadiense de Alberta, a Reino Unido, Emiratos Árabes Unidos e Irlanda y al que se incorporarán en 2023-24 Alemania y Australia, ha contado desde sus inicios con la participación de más de 15.000 profesores y, en el curso 2021-2022, 1.134 docentes españoles impartían clase en el marco del programa.

El informe resalta que resulta "especialmente útiles" los siguientes recursos y herramientas: la red de Centros de Recursos (43 centros de recursos, en 24 países), la biblioteca digital eLeo, la plataforma educativa Veo en español, el portal RedELE (revista RedELE, El mundo estudia español), los espacios colaborativos Aula Virtual, la plataforma Aula Internacional (para las ALCE) y la intranet Portal de recursos de la UAEE (para el personal de la AEE).

THE CONVERSATION

¿Será ChatGPT el disruptor que necesita el mundo académico?

Rafif Srour Daher. Vice decana, Profesora, IE University

Casi una semana después de que Open AI lanzara ChatGPT, el director ejecutivo Sam Altman anunció que el chatbot ya había superado el millón de usuarios. Para el 13 de enero de 2023, la búsqueda global en Google de la palabra "ChatGPT" alcanzó un puntaje de popularidad de 92 y, desde entonces, Microsoft ha invertido en OpenAI 10 mil millones de dólares (9 mil millones de euros).

El chatbot llegó al máximo de su capacidad y durante unos días incluso dejó de estar disponible para nuevos usuarios, por la saturación del servidor. OpenAI ha anunciado recientemente un servicio de suscripción de 20 dólares por mes (19 euros).

Como la mayoría de nosotros sabemos ya, ChatGPT es una herramienta de inteligencia artificial basada en texto capaz de generar lenguaje natural y respuestas similares a las humanas con un cierto nivel de precisión.

Esta nueva herramienta, y, lo que es más importante, las conversaciones sobre la nueva herramienta, está conquistando el mundo. Las opiniones abundan.

Eficacia frente a originalidad

Algunos se muestran encantados de usarlo, citando su alta eficiencia en la creación de textos como correos electrónicos o comunicados de prensa en términos de tiempo, dinero y recursos.

El uso de ChatGPT para generar una carta de aceptación (o rechazo), por ejemplo, puede reducir el tiempo que suele llevar este trabajo de 30 minutos a cinco. Eso es bastante espectacular, particularmente para aquellos de nosotros que encontramos que tales tareas consumen mucho tiempo y son tediosas.

Sin embargo, otros ven el principio del fin de la singularidad y originalidad humana en la forma en que la herramienta utiliza cantidades masivas de datos comúnmente existentes.

La desinformación es otra deficiencia de ChatGPT, porque extrae información de fuentes de datos confiables y no confiables por igual. Además de eso, ChatGPT no puede citar las referencias que utiliza para ejecutar las tareas solicitadas y, a veces (muchas veces), incluso inventa una respuesta completa, aunque de manera elocuente.

Entusiastas y alarmistas

Esta nueva tecnología tiene un impacto directo en la educación superior, y ciertamente ha creado polémica en las aulas. Las opiniones sobre el uso de esta herramienta en el mundo académico están claramente divididas entre entusiastas (en particular, estudiantes) y alarmistas (es decir, profesores).

Los profesores temen (con razón) que el uso de esta herramienta abra las puertas a las trampas y el plagio, mientras que los estudiantes la ven como la tecnología tan esperada que los ayudará a escribir tareas atrasadas, ejecutar ejercicios de codificación complejos y tal vez incluso aprobar los exámenes.

Todo el cuerpo académico se siente incómodo, incluso algunos estudiantes.

Nueva tecnología, mismo debate

Toda esta actividad y debate en torno a la entrada (o no) de ChatGPT en la universidad muestra que esta herramienta puede propiciar una reorganización que el sector ha necesitado durante mucho tiempo, y tal vez incluso anhelaba desde hace mucho tiempo. Nueva tecnología, viejo problema, mismo debate.

Históricamente hablando, la tecnología siempre ha afectado la educación de manera significativa y siempre con una mezcla de partidarios y opositores. En su libro, ***Teaching in a Digital Age (Enseñar en la era digital)***, A.W. Bates escribe: “*Los argumentos sobre el papel de la tecnología en la educación se remontan al menos a 2 500 años*”.

Escritura e imprenta

La comunicación escrita es una de las herramientas que hizo más accesible el conocimiento y permitió la expansión mundial de la educación. En Europa específicamente, esto se multiplicó con la invención de la imprenta en el siglo XV.

Irónicamente, Sócrates, el gran filósofo griego, no era un gran partidario de los documentos escritos y no creía que la escritura fuera un medio eficaz para comunicar conocimientos.

A mediados de la década de 1990, el aprendizaje basado en internet fue posible gracias al desarrollo de los sistemas de gestión del aprendizaje basados en la web, otro avance tecnológico que hizo posible los MOOC, desafiando el modelo educativo tradicional y provocando debates que aún existen en la actualidad.

¿Será ChatGPT la herramienta tecnológica que, finalmente, cambie radicalmente la educación superior?

Desafíos en la educación superior

Junto con el bienestar de los estudiantes y la sostenibilidad del campus, la transformación digital es uno de los mayores desafíos que afronta la educación superior, y con ChatGPT los desafíos son aún mayores.

Sin duda, habrá muchos que se resistan a ChatGPT y se investigarán métodos, no solo para detectar su uso, sino también para prevenirlo. Como si la prevención en su totalidad fuera posible.

Adoptemos o nos resistamos a ChatGPT, no se puede negar que esta nueva herramienta ha expuesto, una vez más, la fragilidad y vulnerabilidad de nuestros sistemas de educación superior. El codirector del Instituto Mack, Christian Terwiesch, probó la capacidad de ChatGPT en un curso de Gestión de operaciones del programa MBA de Wharton y descubrió que la herramienta tecnológica habría recibido una calificación de B (notable) en el examen. Un resultado bastante inquietante.

Según Terwiesch, este resultado tiene numerosas implicaciones para la educación de las escuelas de negocios, incluida la necesidad de mejorar la creatividad y la productividad de la enseñanza, y de cambiar las políticas y los planes de estudios de exámenes actuales.

Cambio de mentalidad

De todos modos, ¿no es hora de que revisemos nuestros planes de estudio, criterios de evaluación y herramientas de aprendizaje y enseñanza? Hacer sitio a esta nueva tecnología bien podría ser la excusa que necesitamos, como indica Christian Terwiesch.

Si nuestros sistemas de evaluación se reconsideraran para que no se basen en asignaciones interminables, pruebas múltiples e innumerables entregas, esto sin duda abriría espacio dentro del plan de estudios y crearía tiempo en el aula (y fuera de ella) para algo nuevo.

Pero la pregunta es: ¿lugar y tiempo para qué? Este próximo paso debe ser considerado cuidadosamente, porque lo que tenemos aquí es una oportunidad de oro si se usa con prudencia.

Así, no solo debemos preguntarnos qué pasará con nuestras clases de codificación y programación si replanteamos nuestros sistemas de evaluación gracias a la entrada de ChatGPT (en cualquier forma que tome), sino también: ¿qué queremos que pase? ¿Y qué pasa con los cursos enfocados a las habilidades de

escritura y comunicación? ¿Deberían eliminarse por completo de nuestros programas educativos? Sólo pensar en tal cambio hace que una se sienta incómoda.

Este es el tipo de conversación que ha comenzado gracias a ChatGPT. Finalmente nos estamos haciendo las grandes preguntas sobre la educación superior.

Como señala Mollick, ChatGPT bien puede ser el presagio de una nueva era, una de integración humano-máquina. Si ese es el caso, la educación es el punto de partida lógico e inevitable.

Entonces, ¿qué pasaría si, en lugar de prohibir el uso de ChatGPT en ensayos, tareas y exámenes, se permitiera a los estudiantes (o, mejor dicho, se les exigiera) usar la herramienta digital y luego pasar su tiempo analizando críticamente su resultado, describiendo el proceso de pensamiento y señalando sus fortalezas y debilidades? ¿Qué pasa si la verdadera tarea ya no es dar una respuesta a una pregunta o una solución a un problema sino analizar cómo se genera esa respuesta?

Este cambio de mentalidad en torno a las tareas podría ayudar a los estudiantes a desarrollar su pensamiento crítico y analítico.

Podemos ver ChatGPT como el último golpe a nuestros sistemas educativos o como la chispa que cambiará la educación para mejor. Creo que tanto los humanos como la tecnología darían la misma respuesta a esta pregunta.

Una versión de este artículo fue publicada originalmente en IE Insights, la publicación de liderazgo intelectual de IE University.

Por qué no deberíamos resignarnos a ser ‘malos’ en matemáticas

Luis Felipe Rivera Galicia. Profesor Titular de Universidad. Investigador del Instituto Universitario para el Análisis Económico y Social (IAES) y de la Cátedra de Responsabilidad Social Corporativa. Decano de la Facultad de Ciencias Económicas, Empresariales y Turismo, Universidad de Alcalá

En 2019 la UNESCO proclamó el 14 de marzo como el Día Internacional de las Matemáticas. Esto es debido a que la expresión de esta fecha en el sistema anglosajón es 3/14, que son las cifras iniciales del número π , uno de los que más interés ha suscitado entre los matemáticos a lo largo de la historia. Como cada año, esta es una buena ocasión para recordar la importancia de las matemáticas en el mundo actual y la necesidad de tener ciudadanos bien formados en esta materia.

El lema de este año es “Matemáticas para todo el mundo”. Es importante comprender la necesidad que todos tenemos de estar capacitados para las matemáticas. Todos tenemos habilidad matemática, aunque en diferente grado. Sin embargo, es posible conseguir que cualquiera tenga la posibilidad de disfrutar de la belleza de las matemáticas. Debemos transformar la idea de que las matemáticas son accesibles solo para las personas dotadas o que son genios.

La capacidad matemática

Siempre ha habido un debate muy animado sobre la distinción de personas *de ciencias* o *de letras*. Más bien, se debería tratar de fomentar el conocimiento en estos dos ámbitos básicos, como son el lenguaje y el razonamiento matemático. Cualquier sociedad bien preparada debe manejar los aspectos básicos de estas materias.

El proceso del aprendizaje de las matemáticas es el siguiente: la adquisición de conocimientos comienza con el desarrollo de las habilidades aritméticas básicas (después de conocer los números naturales, aprendemos a sumar, restar, multiplicar y dividir).

A partir de ahí se incorpora el manejo de las fracciones y el cálculo de áreas y volúmenes de figuras geométricas básicas. Más adelante, se aprenden las técnicas elementales del álgebra y el cálculo.

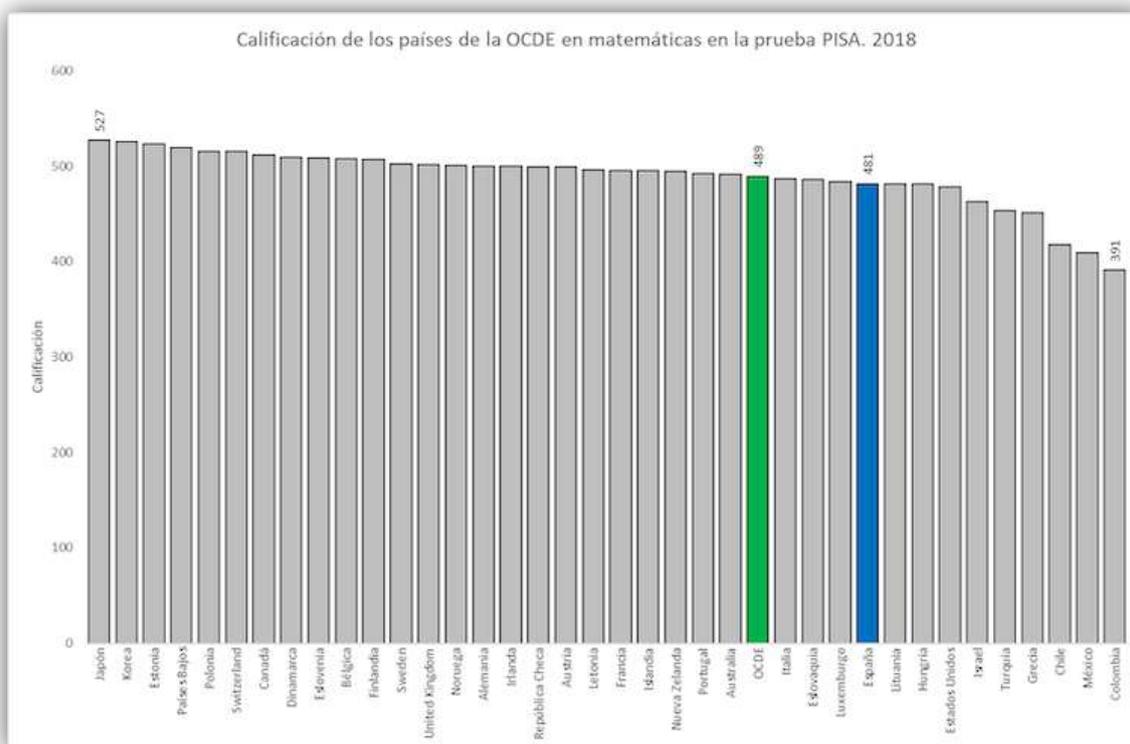
Así, mediante la introducción de cuestiones cada vez más complicadas, se pierde el interés del estudiantado, que acaba por preguntarse cuál es la utilidad de las matemáticas y la necesidad de estudiarlas. Sin embargo, aunque las matemáticas intimiden y puedan resultar incomprensibles en algún momento, son una herramienta importante en nuestra vida diaria.

La comparación con el entorno

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (conocido como Informe PISA, por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment) es un estudio realizado por la OCDE a nivel mundial para medir el rendimiento académico de los estudiantes. Su objetivo es proporcionar datos comparables para que los países puedan evaluar sus políticas de educación y sus resultados. En este análisis no se evalúa al alumno, sino al sistema en el que está siendo educado. Por tanto, puede permitir analizar en qué situación se encuentra un territorio en relación a los demás, en la educación matemática.

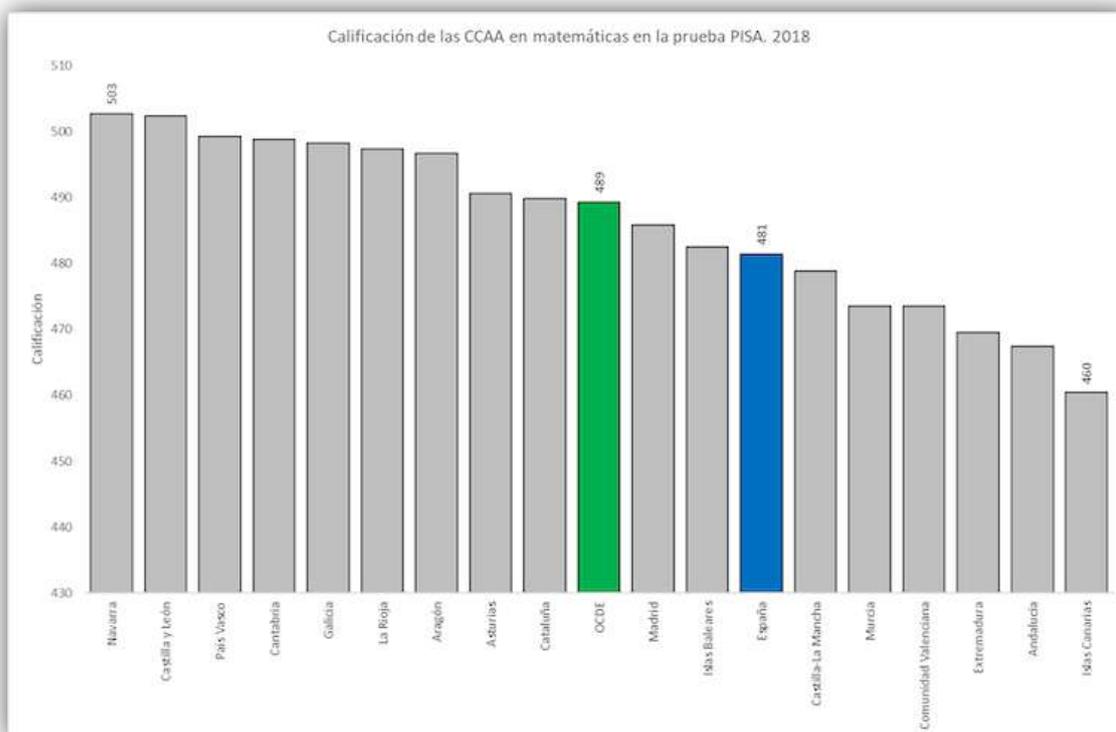
Los resultados se basan en el rendimiento de los alumnos de 15 años en una serie de exámenes estandarizados. Permite comparar, entre otros, los conocimientos matemáticos, científicos y la capacidad lectora. Si se observan los resultados en matemáticas, se puede comprobar que España obtiene una puntuación por debajo de la media de la OCDE y muy inferior a los países líderes, Japón o Korea. Los que

peores resultados obtienen son los países latinoamericanos que pertenecen a la OCDE, en este caso Chile, México y Colombia, muy por debajo del resto.



Calificación de los países OCDE en la Prueba PISA, 2018. Elaboración propia a partir de datos de la OCDE

Incluso si comparamos entre las comunidades autónomas españolas, se puede ver también que hay diferencias importantes: Navarra es la que obtiene una mejor puntuación, mientras que las Islas Canarias son la última CCAA en esta clasificación.



Calificación de las CCAA españolas en la Prueba PISA, 2018. Elaboración propia a partir de datos de la OCDE

¿Hacia dónde vamos?

En la actualidad, los ciudadanos se enfrentan a los procesos de digitalización y a la abundancia de información a la hora de tomar decisiones. Todas estas cuestiones hacen que surja la necesidad de enfrentarse a nuevos problemas con un importante componente cuantitativo. En el siglo XXI la alfabetización matemática incluye el razonamiento matemático y el pensamiento computacional como elementos a potenciar en la formación de las personas.

La alfabetización matemática no se limita a la simple reproducción de cálculos básicos, sino que precisa del razonamiento deductivo e inductivo. El método deductivo comienza desarrollando una teoría que se particulariza para explicar los casos concretos de interés. En cambio, el método inductivo trata de hacer generalizaciones amplias apoyándose en observaciones específicas. El primero se entiende como razonamiento matemático y el segundo como estadístico. Ambas formas de razonar son muy necesarias para entender nuestro entorno.

Es imprescindible comprender la utilidad de las matemáticas como herramienta para resolver problemas en una gran variedad de áreas: finanzas personales, toma de decisiones, gestión de la información... Con las matemáticas podemos mejorar nuestras vidas, mejorar nuestra capacidad de tomar decisiones informadas y comprender mejor el mundo que nos rodea.

Deberíamos cambiar la forma en que se enseña esta materia: tendríamos que presentar los contenidos de una manera práctica, usando ejemplos de aplicación en la vida real. De esta manera, será más fácil entender el alcance y la necesidad de las matemáticas en el mundo cotidiano. Sería conveniente buscar casos de aplicación diaria para ilustrar los métodos matemáticos: relacionar la trigonometría con ejemplos basados en la triangulación de las señales de telefonía móvil, enseñar la matemática financiera con simulaciones de carteras o préstamos, etcétera.

Además, las herramientas tecnológicas a nuestro alcance pueden mejorar también los procesos de aprendizaje de las matemáticas. Hay un gran número de aplicaciones y páginas web que pueden servir para explorar los resultados y los efectos de los cambios en los modelos estudiados. Solo entendiendo el alto grado de interconexión existente hoy en día, podremos alcanzar a ver la necesidad de conocer las herramientas matemáticas para poder manejar la información que recibimos de manera óptima, y mejoraría nuestra capacidad para tomar decisiones sobre temas complejos.

MAGISTERIO

¡Es la organización, colega!

MANUEL MORENO GARRIDO Martes, 14 de marzo de 2023

El título de este artículo, es mucho menos contundente que la frase que usó Bill Clinton (*Its the economy, stupid*), en la campaña a la presidencia de Estados Unidos del 1900 contra George H. W. Bush, en 1992, aunque como aquella, pretende poner el foco de la explicación en un aspecto concreto, en este caso, la organización escolar.

No todo en la vida puede explicarse por la economía, a pesar de que algunos (quizás demasiados), pretenden que sea así. Pero mucho menos, en el ámbito educativo, todo se puede explicar por la organización escolar, aunque sí es uno de los factores que pueden aportar algunas claves para comprender lo que sucede.

Es evidente, que son muchos los factores que inciden en el desarrollo y los efectos del proceso educativo debido a su naturaleza multifactorial, (recursos, formación inicial y permanente, estructuras de asesoramiento, apoyos de la administración, etc.), pero en momentos de cambio, como consecuencia de la implementación de reformas, normativas o modelos curriculares nuevos, estos factores adquieren una relevancia más visible y las dificultades afloran y tienen un nivel de repercusión, tanto a nivel profesional como social, mucho mayor, podríamos decir, que, en algunos casos, llegando a la estridencia.

En estos momentos los centros y el profesorado se encuentran con la necesidad de integrar como elementos que configuran la práctica docente, conceptos y teorías que requieren una interpretación por parte de los mismos, que les permita construir significados compartidos y operativos, que puedan convertirse en certidumbres y pautas de actuación y de toma de decisiones.

Son muchos esos conceptos o constructos, a veces meramente semánticos, que surgen en el universo normativo y aguijonean el inestable equilibrio de la práctica docente. Entre los mismos se puede citar el manoseado DUA, el aprendizaje competencial y las competencias específicas, las situaciones de aprendizaje, los saberes básicos..., por citar solo algunos que pueden considerarse novedosos. A estos elementos, que consumen gran cantidad de energías docentes para poder ser entendidos o interpretados, se unen otros que constituyen, y estos de manera sustantiva, el foco del trabajo docente y de preocupación de muchos centros; qué enseñar en un currículo excesivamente extenso, cómo hacerlo en los centros actuales, la atención a la

diversidad, identificando al alumnado y generando una respuesta a sus necesidades, la respuesta a las dificultades para una buena convivencia en aulas y centro, etc.

Sin ánimo, por tanto, de acotar los diversos elementos que determinan la complejidad de la educación, vamos a poner el foco en uno, que a mi juicio, tiene un nivel de incidencia importante en la vida de los centros: la organización.

La organización escolar, alude, básicamente, al conjunto de actividades que el personal escolar realiza en aras de estructurar la acción educativa durante la jornada escolar. En el contexto de este artículo, entendemos la organización como: El modo en que las escuelas funcionan en realidad cotidianamente (Ball, S).

Parece claro, que en un escenario de cambio, donde se generan diversas incertidumbres entre los actores que tienen que llevar a cabo el mismo, es necesario considerar los aspectos organizativos de los centros y el profesorado como un elemento esencial para establecer vías de actuación.

Entre los numerosos objetivos que se tienen que lograr, para conseguir eliminar algunas de las dificultades con las que el profesorado se encuentra como consecuencia de la complejidad del trabajo docente y de las novedades establecidas por las reformas, podemos considerar, por citar solamente algunos, los siguientes:

- Conseguir entender las finalidades del trabajo docente en la actualidad.
- Compartir, a nivel de centro los significados de los requerimientos, propuestas y modelos que se convierten en prescriptivos como consecuencia de los cambios normativos.
- Establecer principios de actuación que tengan en cuenta la contextualización necesaria al entorno y la realidad del centro y de la comunidad educativa.
- Configurar espacios y tiempos para la planificación y la evaluación del aprendizaje del alumnado.
- Establecer un mapa realista de las necesidades de los alumnos y de sus puntos de partida en los procesos de aprendizaje.
- Determinar, considerando las necesidades del alumnado como criterio, las necesidades del profesorado para darles respuesta.
- Establecer las alternativas e itinerarios formativos necesarios para hacer viable dicha respuesta.
- Garantizar un desarrollo coordinado de las medidas y actuaciones que se deben llevar a cabo por los equipos docentes.
- Evaluar, de forma rigurosa los resultados, para obtener evidencias y volver a iniciar el proceso de planificación conducente a la mejora.

Estos objetivos, entre otros, suponen que los centros deben configurarse como organizaciones con capacidad de aprender, para lo cual se necesita que existan espacios y tiempos para la reflexión, la deliberación conjunta y la toma de decisiones compartida. Es por tanto imprescindible, que existan estructuras organizativas que permitan al profesorado sistematizar aspectos de su práctica para garantizar una mejora significativa de los resultados de aprendizaje de los alumnos y minimizar las dificultades que supone la intensificación del trabajo docente.

En este sentido la estructura organizativa de los centros, debería garantizar:

Tiempos profesionales compartidos, que permitan que el profesorado pueda construir una visión de centro sobre que es educar y cómo hacerlo hoy en día, y que garantice que los equipos docentes tengan un planteamiento común sobre cómo intervenir con los alumnos y alumnas de un modo coherente y ajustado a dicha visión.

Autonomía de los centros para organizar los agrupamientos y los tiempos de trabajo del alumnado, de manera que pueda llevarse a cabo un proceso educativo que potencie el aprendizaje significativo y el desarrollo de las competencias, a través de metodologías basadas en la resolución de problemas, proyectos de investigación, indagación y reflexión, retos intelectuales, etc., que con tiempos y agrupamientos como los actuales, presentan serias dificultades para llevarse a cabo.

Recursos formativos y de asesoramiento que garanticen que algunos de los problemas sustantivos que existen en los centros puedan resolverse de manera satisfactoria. Una formación permanente ligada a los problemas reales que existen en el centro y que posea calidad desde el punto de vista de la reflexión del profesorado sobre los mismos, el asesoramiento que desde los servicios de orientación es necesario para poder dar respuesta a las diversidades del alumnado, especialmente a aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, asesoramiento desde la inspección de educación que potencie una cultura de autoevaluación dirigida a la mejora a partir de las evidencias y, que a la vez, permita a los centros contar con la garantía de que sus actuaciones no colisionan con lo que viene establecido en la normativa vigente. En definitiva, hacer de la formación y el asesoramiento herramientas de apoyo a los centros y al profesorado para conseguir crear en los centros escolares unas condiciones organizativas, sociales y culturales que faciliten el desarrollo de propuestas de innovación y cambio.

Estructuras de coordinación que se centren en el aprendizaje del alumnado acordando cuáles son los procesos requeridos y cómo llevarlos a cabo; qué relaciones deben establecerse entre contenidos esenciales

que permitan procesos superiores de pensamiento: hábitos y disciplina intelectual, razonar, relacionar, indagar, valorar evidencias, acceder y organizar la información, comunicar eficazmente en cada etapa y materia, también memorizar y reflexionar expresamente sobre los aprendizajes cognitivos, personales y sociales, relacionándolos con momentos de la escolarización, áreas y materias buscando su coherencia e integración.

Liderazgo pedagógico que permita sumar ideas, y contribuya a hacer posible un clima y una cultura pedagógica de la que participan tanto los discursos como las prácticas más concretas, tanto los procesos como los resultados, y que permita que toda la comunidad educativa se sienta escuchada y atendida. En este sentido modelos teóricos como el "liderazgo distribuido" o el "liderazgo disperso", propuestos por Spillane y Dufour, respectivamente, suponen marcos para avanzar en ese tipo de liderazgo

Plantillas suficientes que permitan que las necesidades del alumnado son atendidas y donde queden incluidos, no solo perfiles docentes, sino otro tipo de perfiles profesionales que son necesarios para una adecuada respuesta educativa, profesionales del ámbito asistencial, psicopedagógico, social.

Recursos materiales polivalentes, valiosos y actualizados, que posibiliten que los libros de texto dejen de ser el gran mediador en el proceso educativo y garanticen una mayor adaptación a las condiciones y características del alumnado.

En definitiva, es la organización lo que ha de cambiar, logrando que los centros se conviertan en organizaciones valiosas y reflexivas para la mejora del aprendizaje de nuestro alumnado. Logrando que los centros se transformen en espacios de convivencia y aprendizaje, entre alumnado, profesorado y familias, rompiendo la estructura de "reinos de taifas", que en la mayoría de casos existe y potenciando su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje.

Y en eso, por favor, que la Inspección de Educación, no sea un obstáculo.

Manuel Moreno Garrido es Inspector de Educación de Murcia

Los alumnos testan la nueva selectividad: "aplicar conceptos a la vida real"

La nueva prueba de acceso a la universidad que el Ministerio de Educación quiere implantar en junio de 2024 ha sido testada este martes por cientos de alumnos de cincuenta centros de diez comunidades, que han agradecido un modelo orientado a aplicar conceptos a la vida cotidiana.

EFE Martes, 14 de marzo de 2023

Estudiantes de 1º de Bachillerato de Cataluña, Asturias, Cantabria, La Rioja, Comunitat Valenciana, Castilla-La Mancha, Canarias, Navarra, Extremadura, Baleares y de Ceuta y Melilla –todas menos las gobernadas por el PP y País Vasco y Aragón– han sido sometidos a un ensayo que ha constado de dos ejercicios: uno de una materia común y otro de la materia obligatoria de la modalidad que están cursando, pruebas con una duración de 105 minutos cada una, frente a los 90 actuales.

En Asturias –con 150 participantes en total–, el IES «Calderón de la Barca» de Gijón ha sido uno de los centros seleccionados para «probar» una selectividad «bastante innovadora» en la que se aplican «los conceptos a la vida real», en opinión de Rosa Díaz, de 16 años, una de las estudiantes que se han sometido al piloto. «Me parece bastante bien la prueba. Diferente, pero bien. Muchas veces, al hacer ejercicios nos preguntamos para qué vamos a aplicarlos, y aquí se ve más aplicado y no como conceptos sin sentido», ha dicho a los periodistas tras concluir el ensayo que en Asturias ha versado sobre Matemáticas y Filosofía.

La estudiante ve «razonable» el nivel de dificultad de los exámenes, que, en el caso de filosofía, ha incluido análisis a partir de textos y también de imágenes en cada uno de los bloques a elegir. En Matemáticas, los jóvenes se han enfrentado a cuestiones vinculadas al circuito Ricardo Tormo de Cheste o la estrella mudéjar, así como preguntas relacionadas con una empresa que alquila en la playa hamacas y sombrillas. También han tenido que responder a un cuestionario con preguntas sobre su situación personal y familiar y un test para valorar el ensayo.

«La prueba del circuito ha sido la más entretenida», ha señalado, por su parte, Pablo Verdasco, de 17 años, quien ha considerado un «buen punto» que los ejercicios propuestos se puedan «aplicar a la vida cotidiana». El joven ha destacado que «a la mayoría» de los compañeros les ha sobrado, incluso, entre cinco y diez minutos de los 105 establecidos para cada examen.

Más tiempo para reflexionar

La jefa de área del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ruth Martín, ha estado presente en el instituto gijonés durante unos exámenes que «ponen al alumnado frente a situaciones de la vida real», con el propósito de «aplicar las competencias» y no hacer «simplemente una prueba memorística». Ha explicado que la ampliación del tiempo en 15 minutos en el ensayo se debe a que los estudiantes tendrán que «reflexionar» entre todas las opciones a elegir en las diferentes materias y que, en el caso de inglés, incluye como novedad una prueba de «listening». Según ha señalado, el Ministerio de Educación prevé disponer en junio de los «modelos que todas las materias» que van a entrar en la prueba de acceso de 2024.

El director del instituto gijonés, Luis Fernández, ha valorado los cambios introducidos en una prueba de Filosofía «bonita e interesante» y en la de Matemáticas, donde ha habido «un cambio grande» respecto a la

selectividad de años anteriores, al tiempo que ha recordado que los alumnos examinados no estaban prevenidos de que este martes iban a someterse a este ensayo.

Por su parte, la consejera de Educación, Lidia Espina, ha recalcado la importancia de este pilotaje, que permitirá valorar las «fortalezas» y «debilidades» de la nueva selectividad para «aprender y reconducir lo que sea necesario».

Arrancará en 2024

En el ensayo se analiza el grado de adaptación de los estudiantes a este tipo de prueba competencial, el tiempo establecido para los ejercicios y la fiabilidad de la corrección, entre otras cosas. Su posterior análisis permitirá tomar decisiones basadas en evidencias en cuanto al modelo de prueba definitivo de cada materia que se hará en 2º de Bachillerato a partir de 2024, y modificar, en su caso, los aspectos que se determinen.

Las pruebas serán corregidas por docentes universitarios especialistas en las materias evaluadas y de ESO y van acompañadas de unos cuestionarios y entrevistas personales, orientados a conocer la opinión del alumnado sobre su estructura, contenido y características técnicas.

En el piloto no ha habido examen de Historia de España, dado que esta asignatura se imparte en 2º de Bachillerato y la prueba de acceso para ese alumnado será idéntica a la del curso pasado.

“EL DIARIO de la EDUCACIÓN

Karen Edge: “Los países más igualitarios tratan mejor a sus profesores”

La experta en sostenibilidad y liderazgo educativos detecta un fuerte vínculo entre igualdad social y respeto a la profesión docente. Edge piensa que la inclusión en la escuela (tema que le atañe personalmente tras una mala experiencia de su propio hijo) pasa por una profunda reflexión —entre profesores y equipos directivos— sobre creencias arraigadas y sutiles comportamientos en clase.

Rodrigo Santodomingo. 14/03/2023

Nacida y educada en Canadá, Karen Edge ha desarrollado la mayor parte de su carrera en el ámbito educativo anglosajón, donde observa —contra esa imagen de homogeneidad pedagógica— grandes diferencias de enfoque. Sobre todo, entre su región (Ontario, muy equitativa) e Inglaterra (más elitista). Actualmente enseña e investiga en el Instituto de Educación de la University College London.

Tras haber asesorado a sistemas escolares de todo el mundo (Chile, Kenia, Malasia...), Edge posee una amplia perspectiva sobre tendencias educativas a nivel global. En especial, en cuanto a liderazgo (cuestión sobre la que ha escrito abundantemente) y el concepto reciente de sostenibilidad educativa, que para ella se construye sobre cuatro pilares: igualdad, justicia, equidad e inclusión. Edge estuvo en Madrid la semana pasada para hablar sobre sistemas y escuelas sostenibles. Su conferencia se enmarcó en un simposio sobre liderazgo educativo organizado por la Fundación La Caixa y la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Dice que, en cuanto a sostenibilidad, los profesores de un sistema educativo serían como los recursos naturales. ¿Qué tal se les trata? Siguiendo con la metáfora, ¿abundan los enfoques extractivos?

Los mejores sistemas tratan por lo general a sus profesores con mucho respeto. También suele haber una relación entre mayor igualdad social en el país o región y mejor trato a los profesores. En los países con altas tasas de desigualdad, aumenta la probabilidad de que se trate mal a los profesores.

¿Dónde se trata mejor a los docentes?

Diría que en los países escandinavos y en algunas provincias de Canadá como Ontario. Allí existe el convencimiento de que contar con buenos adultos ayudará a crear buenos niños. Por ello han implantado modelos tendentes a la igualdad y a la equidad, y el sistema educativo es parte integral de ese modelo. Por el contrario, en países altamente jerarquizados resulta mucho más difícil que el trabajo en el aula funcione bien. Esto se refleja, por ejemplo, en el énfasis por el rendimiento académico que conlleva la existencia de universidades de élite, las Yale, Harvard, Cambridge, Oxford...

Para usted, otro aspecto básico en la creación de sistemas educativos sostenibles es que sean capaces de proporcionar bienestar. Algunos países asiáticos como Japón o Corea del Sur puntúan muy alto en las evaluaciones internacionales, pero con frecuencia a costa del bienestar de sus alumnos.

Algunas cosas están cambiando. Singapur está reformando su sistema para rebajar esa presión y que el bienestar empiece a ocupar un lugar central en el currículum. Curiosamente, buena parte de la oposición a la reforma viene de las familias, que piensan que la escuela no debería tener nada que ver con el bienestar de

sus hijos, sino con su mero rendimiento. En China, también hay intentos para reducir el enorme peso que tienen las clases particulares y las academias en la competición por acceder a las mejores universidades. Empiezo a ver un reconocimiento de que algunos sistemas han evolucionado de forma perniciosa para la salud de los niños, sobre todo para su salud mental.

De forma inversa, preocuparse por el bienestar de los alumnos no pasa, supongo, por que se sientan siempre bien. Habrá momentos en que haya que hacerlos dudar, retarlos, lograr que se pregunten cosas sobre sí mismos.

La semana pasada estuve en India trabajando con un grupo de alumnos de diferente origen, la mayoría de entornos altamente vulnerables. Se trataba de desarrollar las competencias necesarias para que pudieran convertirse en adultos saludables. A veces hubo que pasar por conversaciones o dinámicas duras. También hay que enseñar a los alumnos que no siempre hay que sentirse bien, que la vida no va de estar siempre feliz.

Volvamos a la metáfora del profesor como recurso natural. Usted señala que, en varios países, ese recurso escasea cuando se trata de centros especialmente vulnerables. Pocos profesores quieren ir allí y otros deciden abandonar tras un tiempo. ¿Hay que incentivar, mimar a esos docentes que más desafíos encuentran?

Por alguna razón, el término incentivo tiene una connotación negativa en educación. Una buena opción es permitir, como ocurre en Ontario, que los docentes de escuelas difíciles puedan rotar durante un tiempo y pasar algún curso en otro centro, por ejemplo en una escuela rural donde el nivel de intensidad sea menor. Esto les permite, por así decirlo, recuperarse y atender mejor a sus necesidades emocionales. En Inglaterra, sin embargo, se destina con frecuencia a centros complicados a jóvenes profesores recién graduados. Llegan muy motivados, deseosos de enseñar en entornos vulnerables, pero pasados unos años muchos se queman y abandonan la profesión.

En cualquier caso, me gustaría remarcar que las dificultades para enseñar existen en todo tipo de centros. En los colegios a los que acuden los hijos de familias ricas, a veces los padres están demasiado encima de la educación de sus hijos. O, por el contrario, no tienen tiempo para ellos porque están volcados en su trabajo. Y esto genera problemáticas que dificultan la docencia.

La idea de un sistema educativo sostenible tiene mucha fuerza como horizonte. En los muchos sistemas que usted conoce bien, ¿se avanza en esa dirección?

Me gustaría pensar que sí, sobre todo en términos de inclusión, pero no tengo mucha confianza en que sea el caso. Cuanto más trabajo y conozco, cuanto más avanzo en la educación de mi propio hijo, más convencida estoy de que la única forma de hacer que nuestros sistemas sean más inclusivos y equitativos pasa por poner el foco en las relaciones. Entre profesor y alumnos. Entre los propios alumnos. Hemos de aprender a detectar patrones de comportamiento que promueven o no la inclusión. Hay tantas interacciones que ocurren un día cualquiera en un aula... Sutiles, incluso invisibles, pero a veces altamente destructivas. No es fácil que un profesor encuentre el equilibrio para tratar siempre bien a todos sus alumnos, pero un sistema sostenible ha de ayudarlo a conocer mejor cómo funcionan esas interacciones. Y qué puede hacer él o ella para mejorar. Para generar en clase una cultura inclusiva y basada en la equidad.

Durante el simposio, ha contado la experiencia por la que pasó su propio hijo [el padre, londinense, tiene orígenes de Sri Lanka y la Isla de Antigua]. Alguien decidió que nunca podría ser un estudiante excelente. No sé si he entendido bien. O quizá me cueste creer que sufriera un caso de racismo tan evidente.

Levantaba la mano para intervenir y el profesor [o profesora, Edge no especifica si era hombre o mujer] le ignoraba completamente. Veía cómo en clase se favorecía a los alumnos blancos. Y cómo se trataba bastante mal a sus compañeros negros. Se suponía que era un buen colegio, comprometido con la diversidad etc. Me da miedo pensar qué puede ocurrir en otro tipo de centros. Es muy importante que los profesores comprendan por qué actúan de determinada manera, aunque lo hagan de forma inconsciente. Que estén dispuestos a cuestionar sus propias creencias y asunciones.

Habrán docentes que piensen que, para cultivar la dimensión emocional del aula, han de bajar las ratios, tener menos burocracia...

Hay cosas muy fáciles de llevar a la práctica. Solo pasan por reflexionar sobre ciertos asuntos. ¿Cómo formulas las preguntas en clase? ¿Procuras equilibrar a quién preguntas? Entre chicas y chicos, entre alumnos de diferente origen. Es un primer paso muy sencillo.

Aunque a nivel sistémico la sostenibilidad educativa perfecta se antoje difícil, supongo que sí nos podemos acercar bastante a ella a nivel de centro.

En cualquier país puedes encontrar escuelas que se preocupan mucho por que todos los alumnos se sientan incluidos. Y se ven los resultados. Un sistema puede observar qué se hace en esos centros de referencia en cuanto a sostenibilidad. Pero no a través de informes u observación indirecta, sino yendo allí, conviviendo durante un tiempo con profesores, alumnos y familias. Y buscando formas para compartir esa sabiduría con otras escuelas para que vean que es posible.

¿Sirve mejor un ejemplo de escuela sostenible cuando existe mucha diversidad por perfil de alumnado? Quizá en un centro homogéneo y favorecido —digamos con todos los alumnos blancos y de origen socioeconómico medio-alto— no tenga mucho mérito.

No estoy segura. Diría más bien que tiene tanto (o incluso más) valor ayudar a los alumnos de ese hipotético centro homogéneo a entender sus privilegios, sus acciones y sus emociones. Y a procurar que sean capaces

de entender cómo otras personas pueden experimentar el mundo de forma diferente. En ese tipo de centros, puede ser un gran reto promover un conjunto de valores que, como sociedad, nos permitan convivir mejor.

Sin perder de vista que un sistema totalmente sostenible es un ideal, ¿cuál de los que usted conoce se acerca más a esa utopía?

Reconozco que no soy objetiva con Ontario. Pero lo cierto es que allí el hecho de ir o no la universidad tienen muy poco que ver con la renta de tus padres. La mayoría de mis compañeros en la universidad eran la primera generación con estudios superiores de sus familias. Uno de mis mejores amigos vivía en un barrio de Toronto infestado de droga, con altas tasas de criminalidad. Hoy es un médico muy respetado. No es una historia única, aunque desde luego resulte excepcional. Ontario es un sistema altamente equitativo. El actual gobierno conservador está intentado destruir muchos de los increíbles logros que se han alcanzado. Pero la estructura que se ha ido construyendo con los años —apoyada por el trabajo de los sindicatos, por la estrecha colaboración entre funcionarios, agencias de apoyo a docentes etc— no se lo está poniendo fácil.

En esa aspiración de sostenibilidad educativa, ¿necesitamos comprender mejor cómo interactúan los distintos elementos de un sistema?

Uno de los principales problemas es que se financian pocas investigaciones a largo plazo. Lo habitual son periodos de uno a tres años, muy raramente llegan a los 10 años. Se priorizan los efectos a corto plazo y se ignoran los efectos inintencionados, sean buenos o malos. Y los sistemas educativos son como los ecosistemas naturales: muchas veces, cambias algo y ocurren cosas que no habías previsto.

Durante la mesa redonda en la que ha participado, una directora de Cataluña ha señalado que su estilo de liderazgo pasa por hacer sentir líderes a todos los miembros del claustro. ¿Le gusta?

Siempre es mejor trabajar en un lugar donde el equipo directivo confía en ti, donde puedes explorar tus propias ideas, donde se te respeta lo suficiente como para darte responsabilidades. Al dar al docente la posibilidad de crecer y desarrollarse, pocos dirán “no, gracias”.

Luces y sombras de la primera prueba de la nueva EvAU

El Ministerio, junto a diferentes comunidades autónomas, ha realizado pruebas piloto de la nueva prueba de acceso a la universidad. Se trata de pruebas en las que se ha intentado un giro más competencial, acorde con la nueva Ley de Educación. Hablamos con algunos docentes sobre su contenido.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 15/03/2023

La prueba de Lengua y Literatura tiene alguna ausencia que muchos habrán acusado. El análisis sintáctico, ese *leitmotiv* de buena parte de la escolarización, ha desaparecido, prácticamente por completo, de un examen que se centra en el hecho comunicativo mediante textos de prensa, poesía y publicitarios.

La idea es que quienes se enfrenten a la prueba tienen que conocer los diferentes tipos de comunicación escrita, sea capaz de descifrar y explicar el tema de diferentes textos, conozca los rudimentos de la sintaxis y cómo puede esta verse comprometida esta, así como el significado de una frase, por la puntuación. Además, el alumnado tendría que relacionar las ideas principales que se desprenden de las tres piezas y componer, además, un texto sobre un tema propuesto.

En la prueba de matemáticas, antes de arrancar a leer el largo enunciado del primer problema, se ofrece información clave. Lo primero, una serie de fórmulas matemáticas; entre ellas, están algunas de las que necesitará para resolver los problemas posteriores. La otra información clave es que se ofrece al alumnado es posible utilizar cualquier tipo de calculadora para realización del examen. Esta es una de las más antiguas reivindicaciones de buena parte del profesorado de secundaria desde hace años.

Ayer, 2.000 alumnas y alumnos de 50 centros educativos de 12 comunidades autónomas hicieron la primera prueba piloto de la prueba de acceso a la universidad que debe responder a los criterios y metodologías de la Lomloe.

Con las pruebas vuelve a abrirse el melón, si es que alguna vez se cerró, sobre si son demasiado fáciles, si lo competencial está reñido con el contenido y el esfuerzo intelectual o no. María, docente de Lengua y Literatura que prefiere mantenerse en el anonimato, no está contenta con la prueba. “Me pregunto hasta qué punto cierta a evaluar la autonomía de los estudiantes a la hora de construir una interpretación autónoma de textos literarios, tal y como pretende el currículo, o si bien sigue siendo deudora del un aprendizaje más teórico que deben aplicar”.

Competencial o no, esa es la cuestión

La EvAU siempre ha sido la espada de Damocles de buena parte de la vida académica en España. Marca al minuto qué pasa en el último año de bachillerato y lo lleva haciendo décadas, bajo legislaciones completamente diferentes. El ejemplo perfecto de *teaching to the test*.

No va a dejar de jugar, desde luego, este papel, aunque sea con otros matices. Francisco Amaya es el secretario general de Educación en la Consejería de Extremadura. También y antes, es profesor de Lengua y Literatura en secundaria. Él está satisfecho con el cambio de la prueba, en la que ha participado activamente. Está alineada “con el enfoque competencial”, asegura. No solo permite aplicar los conocimientos que el alumnado ha tenido que adquirir a lo largo del curso, sino que conecta con la actualidad del alumnado y lo hace, además, a través de clásicos de la literatura como Jorge Manrique, una de cuyas coplas fue utilizada en el examen.

Para Amaya, la evaluación se centra en la vertiente comunicativa, “con la competencia para comprender textos y producirlos con sentido crítico”. Además, desde su punto de vista, es una buena herramienta para medir la madurez del alumnado al tener que valorar los clásicos desde una lectura contemporánea “y producir un texto sobre el que opinar, debatir, que les interpela directamente”.

Cristina, docente de Lengua también y que, como María, prefiere conservar el anonimato, no está contenta con lo que ha visto de la prueba. “Tenemos un currículo hecho con mucho cuidado para estar adaptado a los tiempos, a las recomendaciones internacionales y una EvAU que es la que va a marcar de verdad la docencia del bachillerato que no tiene nada que ver con lo planteado”.

Según esta docente, la prueba, “tiene muy poco desarrollo en cuanto a los procesos cognitivos implicados”. Desde su punto de vista, salvo el último ejercicio, “solo hay identificación y aplicación de contenidos teóricos a unos textos dados”. Trabajo relacionado con la sintaxis, con la búsqueda de sinónimos, con la métrica...

Cristina es defensora del modelo competencial de la Lomloe. En la otra punta está José Ramón Fernández, profesor de Matemáticas y miembro de la asociación OCRE. Aunque comparten parte del análisis. Para él, la prueba de matemáticas plantea “una situación de la vida real pero al final el tipo de preguntas que acabas haciendo no se diferencia demasiado del tipo de preguntas que se hacían antes”. Eso sí, conviene en que “hay algo más de reflexión matemática, pero la esencia no cambia mucho”.

Algunas fuentes consultadas entienden que desde Educación se haya querido ser algo conservador con una prueba de este calado y no se haya dado el paso más largo para evitar problemas. Cristina entiende que “el profesorado siente mucha responsabilidad ante los resultados de la EvAU de su alumnado”.

Para Fernández, “por mucho que la prueba pretenda ser ahora de tipo más competencial, sigo viendo necesario trabajar ciertos conceptos en clase desde un punto de vista, llamémosle, tradicional”. Además, insiste en que “la comprensión de conceptos matemáticos, así como la destreza en su manejo, requieren de un tipo de trabajo que no se puede cambiar así como así”.

“En juego está que nuestro futuro alumnado tenga que reflexionar y razonar más, algo que sí que es cierto que le faltaba al anterior modelo de EVAU”, asegura este profesor para acto seguido afirmar que esto no debe suponer un “menoscabo en la base que adquieran sobre ciertos conceptos importantes”.

Para Pablo Beltrán, docente de didáctica de las Matemáticas en la Universidad de Zaragoza y antiguo profesor de secundaria de esta misma materia, señala que la prueba debería tener “alguna tarea rica más, intramatemática, no un ejercicio, sino un problema intramatemático” más puramente competencial. Eso sí, entiende que esto puede estar influenciado porque el contenido de la prueba no corresponde con el de una EvAU convencional.

Para Cristina, el problema de que el examen sea conservador para facilitar la labor del profesorado supondría que no puede cambiarse ninguna ley educativa. “No puede ser que haya un currículo nuevo, adaptado a los tiempos y a unos objetivos determinados del sistema educativo y que ese mismo sistema educativo plantee una prueba de final de etapa y de acceso a la universidad que desoiga ese currículo”.

Para Amaya, sin embargo, “el cambio es profundo, interesante y seguro que los colegas adaptarán la metodología (de aula) a la nueva prueba”.

Ya era hora

La prueba, que no deja de ser un piloto que, según el Ministerio, para mayo de este año ya habrá sido analizado, es, según la mayor parte de las fuentes consultadas, un paso que había que dar. “La prueba es un paso valiente, necesario que puede hacer algo por cambiar la educación matemática”, asegura Pablo Beltrán.

Beltrán explica que el examen no solo mediatiza la enseñanza de 2º de bachillerato, sino que hay un efecto dominó que llega, al menos, al curso anterior. “Si se cambia la prueba, cambiaría mucho la enseñanza en etapas anteriores”, opina. Eso sí, este docente universitario cree que es importante que haya un diálogo entre las universidades y el Ministerio de Educación para la elaboración de la prueba porque “no puede ser que un currículo educativo desarrolle una serie de procesos concretados en las competencias específicas y que luego la prueba vaya por otro lado”.

A partir de ahora, según fuentes conocedoras del proceso, habrá entrevistas con alumnado y profesorado sobre el formato de la EvAU. También se analizará cómo funcionó el piloto de ayer, no en relación al contenido o los resultados de cada chica y cada chico. Los resultados de este trabajo serán analizados por el grupo de trabajo correspondiente que tendrá, si no falla nada, una propuesta cerrada en el mes de mayo. Es compromiso de Pilar Alegría, según cuentan desde el Ministerio, que el alumnado que en septiembre empieza 2º de bachillerato conozca cómo será la prueba a la que se enfrentarán en junio de 2024.

Un último paso de el proceso será la elaboración de un marco de corrección lo más homogéneo posible para que pueda utilizarse en todo el país y facilite que la manera de evaluar el examen sea lo más parecida posible

independientemente del territorio. Ya que el examen no es el mismo para todo el país, que sí lo sean los criterios de evaluación.

Contenido de la prueba

Uno de los temas que seguramente han provocado una cierta confusión es que las pruebas que se realizaron las pasaron estudiantes de primero de bachillerato, no de segundo, y sobre contenidos, por lo tanto, previos, de 4º de ESO. Según fuentes del Ministerio, se trataba de no distraer a quienes este año han de pasar la prueba convencional, sin cambios.

“El contenido es lo de menos”, comentan estas mismas fuentes porque, en realidad, de lo que se trataba era de evaluar la prueba en sí misma, conocer si el alumnado se hacía con ella, si daba tiempo a hacerla correctamente.

Esta es, precisamente, una de las dudas de docentes como José Ramón Fernández. Señala que los enunciados de la prueba de su materia son muy extensos. “¿Es suficiente con aumentar en 15 minutos el tiempo máximo disponible?”, se pregunta. Para él, aparte de otras consideraciones, sería más conveniente “combinar este modelo de ejercicios contextualizados con ejercicios de corte más tradicional que también evalúen adecuadamente la competencia matemática de nuestro alumnado sin obligarles a detenerse durante tanto tiempo en la lectura de demasiados textos”.

Otras profesoras como María o Cristina, de Lengua, ven que los contenidos se quedan cortos, que hoy por hoy la prueba de acceso a la universidad es más exigente tanto por contenidos como por competencias (al menos en algunos territorios).

Calculadoras y fórmulas matemáticas

Uno de los cambios de la prueba es que se admitirá el uso de la calculadora durante la prueba. Una herramienta que, desde hace años, se pide poder utilizar en el examen, sobre todo porque en clase se utiliza con normalidad. Para Irene Murcia, profesora de Matemáticas en Valencia y miembros de la asociación OCRE, como Fernández, su uso es normal, aunque, opina “mucho alumnado abusa de su utilización para todo y pierden mucho tiempo con cosas que sin ella se hacen más rápido, pero eso es otra lucha”, sostiene.

Para Beltrán está bien que se puedan utilizar aunque “habría que distinguir el papel que puede jugar ya que es una herramienta que facilita la exploración de relaciones numérica”. Además, asegura que “cuando tenemos alumnado con dificultades y estas pasan por este cálculo mental bien sea por la experiencia escolar previa o algún tipo de dificultad inherente, al prohibir la calculadora porque sí, sin hacer esfuerzo adicional en otra línea, estamos limitando su aprendizaje”.

“¿Calculadora en la EvAU? Sí”, sentencia Beltrán quien, añade, habría que estudiar la posibilidad hacer pruebas con ordenador en las que el alumnado pudiera utilizar Geogebra para la construcción geométrica y para trabajo con funciones y de modelización.

Sobre el tema de que aparezcan algunas de las fórmulas que el alumnado deberá utilizar para dar respuesta a los problemas descritos, hay cierta diferencia de criterios. Para Murcia está claro que el alumnado las maneja y conoce perfectamente. De esta manera no es necesario que estén presentes porque “quien no conoce esas fórmulas, tampoco sabe aplicarlas”.

José Ramón Fernández matiza un poco. “Me gusta que se faciliten algunas fórmulas que el alumnado, en un momento de nerviosismo, pueda no recordar adecuadamente”, asegura. Es verdad que si lo que se intenta es que el nerviosismo no juegue malas pasadas, este mismo docente ve innecesario tanto texto como hay en el examen.

Beltrán asegura que la aparición de las fórmulas también se encuentra en otros países como Portugal o Reino Unido y tiene sentiro “si el foco no es aprender de memoria las fórmulas”. “Otra cosa es, continúa, que pudieras plantear algo intramatemático donde hubiera que razonar de dónde sale alguna de las fórmulas. ¿Sabe más matemáticas quien se aprende un resultado de memoria, aislado sin saber de dónde viene? No”.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Coordinar el bienestar en la comunidad educativa

«Coordinador o coordinadora de bienestar y protección. Una nueva figura incorporada a los centros. ¡Bienvenida sea! Pero habrá que definir bien sus funciones. Y no puede ir a coste cero»

Jesús Jiménez. 10/03/2023

El papel lo aguanta todo. Las leyes, también. La figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección está en la LOMLOE (art. 124) y en la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la

adolescencia frente a la violencia (LOPIVI). Una figura que, en consecuencia, debe estar en todos los centros educativos «independientemente de su titularidad». Así de claro en los dos textos. Y así se ha hecho en los centros. Cumpliendo la normativa vigente. Otra cosa son las dificultades encontradas y los resultados obtenidos hasta la fecha. En ese sentido, con la idea de mejorar, convendría reflexionar sobre algunas cuestiones.

Una, las funciones. Muy detalladas en la LOPIVI. Un listado muy amplio (11 funciones) que en el entorno escolar pueden reordenarse en cinco. Planificación: coordinar plan convivencia, elaborar un protocolo, etc. Prevención: sensibilización entre los miembros de la comunidad educativa, fomentar la participación del alumnado, etc. Formación: informar al personal de centro, coordinar actividades de formación, etc. Detección: disponer de elementos de detección, establecer canal de comunicación ágil y eficaz para notificar situaciones de riesgo, etc. Intervención: coordinar protocolos de intervención, diseñar medidas de protección, etc.

Dos, los requisitos. Lo lógico, que pertenezca a la plantilla docente del centro. Con experiencia y, a ser posible, con ciertas garantías de continuidad. Y, por supuesto, con reducción horaria suficiente para realizar las funciones de coordinación que tiene encomendadas. Lo razonable, que sea miembro del consejo escolar. Así participará en el órgano colegiado de gobierno con competencias para aprobar y evaluar el proyecto educativo, el plan de atención a la diversidad y el plan de convivencia, además de «impulsar la adopción y seguimiento de medidas educativas que fomenten el reconocimiento y protección de los derechos de la infancia» (LOMLOE, 127.f). Lo deseable, que tenga formación especializada. Al menos, sobre planificación estratégica y gestión de incidencias. Lo ideal, que sea una persona con autoridad moral, empática y comprometida. Sin olvidar que debe actuar por delegación del equipo directivo, su trabajo de coordinación requiere establecer y mantener relaciones fluidas con todos los sectores de la comunidad educativa y con las instituciones (servicios sociales, sanitarios, seguridad, etc.) del entorno próximo. Y con prestigio y compromiso personal por la inclusión podrá realizar mejor su función de mediador.

Tres, los materiales específicos. En dos sentidos. Primero, los protocolos. Aunque con diferencias territoriales notables en cuanto a número de temas abordados, las comunidades autónomas han desarrollado una amplia gama para la intervención y protección en situaciones de acoso y ciberacoso, maltrato infantil, violencia de género, drogas, etc. Luego, los propios centros tienen adaptar esos protocolos a su concreta situación y encajarlos en sus documentos institucionales, singularmente en el plan de convivencia y en el reglamento de régimen interior. En esa nada fácil adaptación deberían jugar un papel destacado el personal especializado (PT, AL, departamento de orientación, etc.) del propio centro y los servicios de apoyo (equipos psicopedagógicos, inspección, servicios sociales, etc.) de zona o distrito escolar. Segundo, los materiales complementarios. Elaborados desde instancias oficiales, tanto desde el MEFP (documento, enero 2022) como desde las consejerías autonómicas y ayuntamientos, y desde instituciones, fundaciones, colectivos, etc. La mayoría, en la red, muy valiosos y de gran utilidad.

Y cuatro, los recursos económicos. Crear una nueva figura en un centro educativo, sea la que sea, tiene un coste. En los centros sostenidos con fondos públicos debiera ir paralela a un aumento de dotación de personal en la plantilla docente y de presupuesto para materiales y actuaciones. Lo que no puede hacerse, como se ha hecho en muchos casos, es implantarla a coste cero. Sin duda alguna, proporcionar un servicio educativo de calidad (la nueva educación) requiere el concurso de profesionales (sanitarios, informáticos, etc.) de ámbitos diferentes a la docencia. Y eso debe contemplarse y asegurarse en la dotación que anualmente reciben los centros.

La principal función del coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar es, precisamente, esa, la de «coordinar» las actuaciones que se llevan en su centro de trabajo. Hacerlo bien no es fácil. Por tanto, es imprescindible que cuente con el respaldo explícito de la dirección, el reconocimiento y colaboración por parte del claustro, la ayuda del personal especializado y de los servicios de apoyo y la comprensión de toda la comunidad educativa, especialmente de las familias. Si no es así, quedará en una figura decorativa más en los papeles de la que sólo/solo (con tilde o sin tilde, es igual) nos acordamos cuando el centro truena por algún conflicto preocupante. ¿O no?

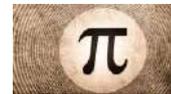
Bachillerato, la espada de Damocles

Manuel Fernández Navas. Profesor de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga

Si bien la historia de las leyes educativas en nuestro país es una historia de problemas enquistados y cuestiones sin solventar, existe una de ellas, que rara vez acapara los focos de atención y que representa, a mi juicio, uno de los problemas cuya presión se extiende de manera descendente por la cadena de cursos inferiores. Me refiero al problema no resuelto, de diseñar un bachillerato que tenga sentido en sí mismo.

Decía Gimeno Sacristán (1988, p. 66), refiriéndose a la problemática de que el trabajo en una etapa cobre sentido por lo que se trabaja en la siguiente (esto es lo que se conoce como «valor propedéutico»), que «reducirse a unos contenidos de enseñanza académicos, con justificación puramente escolar de valor propedéutico para niveles superiores, es un planteamiento insuficiente.»

Insuficiente porque crea una situación muy poco favorecedora para que ocurran aprendizajes de calidad. El valor de la mayor parte del conocimiento que se trabaja en el aula bajo esta perspectiva siempre está subyugado a la «promesa» de que hará falta para cursos posteriores. Generando que este tenga escasa utilidad más allá del «valor de cambio» por una nota.



Esto es una situación nada deseable si queremos favorecer un aprendizaje de calidad en el alumnado. Lo sintetizaba perfectamente uno de mis profesores de la Facultad, cuando nos decía que «el conocimiento, no puede ser una promesa de futuro: debe servirnos aquí y ahora».

El problema de un planteamiento mayoritariamente propedéutico para una etapa y su influencia sobre el «valor del conocimiento», que influye en el aprendizaje de nuestro alumnado, representa, a mi juicio, el mayor problema que tiene el bachillerato en nuestro país.

Un problema, que ha tenido muchos nombres: Selectividad, PAU, EBAU,... y que convierte toda esta etapa, que, como vemos, debería tener sentido por sí misma, en una preparatoria para pasar esta prueba, desligándola de cualquier posibilidad de ser educativa.

Esto impide, literalmente, que el bachillerato tenga el sentido que la propia ley educativa le otorga:

«El bachillerato tiene como finalidad proporcionar formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, esta etapa deberá permitir la adquisición y logro de las competencias indispensables para el futuro formativo y profesional y capacitar para el acceso a la educación superior». (LOMLOE, 2020)

La «Selectividad» se convierte así en una espada de Damocles sobre el aprendizaje del alumnado —y el trabajo del profesorado— durante todo el bachillerato, extirpando todo el sentido formativo de lo que allí se hace y convirtiendo la etapa en prácticamente un «*Teaching to the test*» de manual. Esta situación provoca, a mi juicio, algunos problemas derivados en los que creo que es necesario detenerse.

El problema de la perspectiva propedéutica

Nos explica sobre este asunto, Gimeno Sacristán (1988, p. 81), un aspecto muy interesante acerca de cómo este planteamiento propedéutico se basa en una falacia propiciada por la visión de la cultura que tiene el propio sistema educativo y que se encuentra muy presente en el imaginario social:

«El enfrentamiento entre un currículum propedéutico para poder seguir por niveles superiores de educación y otro que tenga sentido por sí mismo y proporcione una cultura general parte a veces de un planteamiento falso, provocado por la concepción de la cultura que tiene la escuela. Ese enfrentamiento lo produce muchas veces la selección de los componentes que se introducen en el currículum propedéutico para otros niveles de escolaridad, que de antemano puede dar pie a la negación de su valor como componente de la cultura general. Conocer una disciplina o un área, tener un determinado nivel de dominio, puede significar muchas cosas diferentes y de desigual valor intelectual y educativo para los alumnos, para comprender la vida que les rodea y poder lograr aprendizajes que les faciliten el posterior progreso por el sistema educativo».

En este sentido, aprender, de verdad, una materia, tener «cultura general», pasa por otorgar sentido propio al trabajo de aula, conectando con experiencias del alumnado que le proporcionen al conocimiento un alto valor de uso. Esto es lo que supone un valor intelectual y educativo interesante para el alumnado y no el planteamiento de situaciones de aprendizaje donde el conocimiento cobra un «valor diferido», al llegar a otra etapa. A esto se une la complejidad de la transformación educativa, dado que hay factores más importantes que la legislación o el desarrollo curricular que determinan la forma de trabajar en la escuela. Esta es la idea de que las leyes no cambian las prácticas porque estas dependen de la mentalidad del profesorado (Cuban, 1990; Gimeno Sacristán, 1992; Fullan, 1993; Sola, 1999, 2000; Fernández Navas, 2015). Y esta, se nutre mucho más de la cultura institucional, la experiencia como alumnado del propio profesorado, ... sin contar, además, con otro tipo de presiones propias de la profesión, como la acción homogeneizadora de los materiales, la influencia de grupos de especialistas, las demandas del mundo productivo con respecto a los conocimientos del alumnado...

Todo eso crea un caldo de cultivo en el que el valor propedéutico de la educación, en general, y del bachillerato en particular, se encuentra prácticamente en el ADN cultural de toda la población. Creando una compleja situación para el cambio educativo real y que, además, extiende, como decíamos al inicio, esta misma concepción al resto de etapas, haciéndola ver como «lo normal».

El problema, agravado, de la forma de trabajar

Para comprender en profundidad el problema que representa esta perspectiva propedéutica del bachillerato en nuestro sistema educativo es necesario que entendamos aquellas formas de trabajar que, siguiendo a Pérez Gómez (1991,2004), nos acercarán más a lo que él llama «aprendizaje relevante».

Según este autor, en la escuela interaccionan dos memorias semánticas que tienen mucho que ver con cómo construimos los significados y la calidad de estos. Por un lado, se encuentra la memoria semántica experiencial, donde almacenamos los significados que usamos en nuestra vida diaria y que provienen de nuestra experiencia. Estos significados son muy potentes porque han sido elaborados a través de la experimentación en nuestra vida diaria y tienen un alto «valor de uso» (Santos Guerra, 2001), es decir, son significados con mucho valor para ser utilizados en situaciones cotidianas. Por otro lado, tenemos la memoria semántica académica, donde almacenamos los conceptos de la escuela, que están basados

fundamentalmente en el valor de cambio, es decir, son conocimientos que nos sirven para progresar en la vida académica.

El problema es que ambas memorias rara vez interactúan y el conocimiento crítico, elaborado, contrastado, rico de las diferentes disciplinas, al que tenemos acceso en la escuela, se almacena en la memoria semántica académica y rara vez se utiliza en nuestra vida diaria: usamos estos conocimientos, básicamente, para aprobar.

El aprendizaje relevante se produce cuando se rompe la «barrera» entre ambas memorias semánticas a través de un conflicto cognitivo.

Este autor indica que la forma adecuada del trabajo en la escuela es que las actividades escolares se aproximen a la forma en que se negocian los significados en la vida diaria y utilizar problemas prácticos como punto de partida para el trabajo del alumnado, lo que aumenta la motivación intrínseca y el «valor de uso» del conocimiento. Esto tiene que ver con lo que ya, Stenhouse (1987) planteaba como enseñanza basada en la investigación. Esta perspectiva de trabajo pasa, ineludiblemente, porque el trabajo que se realice en el bachillerato posea, como venimos diciendo, sentido en sí mismo.

Si apostamos a que el valor de los conocimientos de las diferentes disciplinas con las que nuestro alumnado se pone en contacto durante el bachillerato sirvan, fundamentalmente, para obtener una nota en selectividad, estamos potenciando que todo este potente conocimiento tenga valor de cambio y, por tanto, escasas posibilidades de ser aprendido de forma relevante.

Prueba de lo que decíamos con anterioridad, sobre esta idea de que las leyes no cambian las prácticas docentes porque no cambian el pensamiento del profesorado, es que la propia ley plantea el trabajo de bachillerato de la forma en la que lo abordamos aquí, mientras que la forma de trabajo habitual tiene que ver con el sentido más propedéutico de este y que proporciona escaso valor intelectual a los contenidos:

«Las actividades educativas en el bachillerato favorecerán la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, para trabajar en equipo y para aplicar los métodos de investigación apropiados. Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado incorporando la perspectiva de género» (LOMLOE, 2020)

Toda esta situación, tiene a mi juicio, dos nefastas consecuencias que no podemos perder de vista. La primera de ellas es la carencia formativa con respecto a cuestiones centrales sobre los contenidos que se trabajan en el bachillerato y que representa el primer contacto con conocimientos complejos y abstractos con la que se topa nuestro alumnado de forma algo más profunda. Así, cuestiones difíciles de entender en la sociedad actual, como la facilidad con la que calan las Fake News, la perspectiva sesgada de la ciencia, —tan asentada en la sociedad y que hemos experimentado con claridad durante el COVID, y que denomino el «clasismo intelectual»—, que tiene que ver con la atribución a determinadas ramas de conocimiento de ser «más ciencia», más rigurosas que otras, la tendencia tan extendida de ver el mundo de forma dicotómica: buenos-malos, blanco-negro, que representa un reduccionismo claro de la complejidad del mundo en el que vivimos. Todas estas cuestiones que tanto estupor nos causan, como sociedad, tienen, a mi juicio (aunque no en exclusividad), su origen en esta forma propedéutica predominante de entender la educación.

Especialmente, sensible, resulta el bachillerato, ya que como decimos, es el primer contacto con conocimientos complejos y métodos de investigación serios que debería tener nuestro alumnado antes de incorporarse a la formación superior en la universidad. Donde asienta las primeras ideas de la complejidad del mundo disciplinar y científico.

El segundo aspecto, tiene que ver con el eterno asunto de la justicia social y la relación directa entre rendimiento académico y clase social que respaldan todas las investigaciones. Esta perspectiva propedéutica fomenta el «valor de cambio» del conocimiento y este, debido a la influencia del capital cultural, reproduce las clases sociales. Tal y como explicaba en otro medio (Fernández Navas, 2021)

«Solo los de una determinada clase social con un determinado capital cultural, aguantan una forma de trabajar basada en la reproducción sin sentido ni utilidad, mientras que los de las clases sociales más bajas tienen la presión de su capital cultural en el sentido contrario: «Cuanto antes te incorpores a trabajar y dejes de perder el tiempo en la escuela para empezar a traer dinero a casa, mejor».

Cuestión explicada también por Freire (1975) al ahondar en el papel del conocimiento como opresor para las clases sociales más bajas, en la idea de educación bancaria que tan claramente, plantea.

Rompiendo la cadena propedéutica

Tal y como explicamos al inicio, el principal problema del bachillerato pasa por la presencia de una prueba de acceso a la universidad que desvirtúa y priva de sentido a la mayor parte del trabajo que se hace en él, representando un auténtico obstáculo para que esta etapa sea una fuente rica de aprendizajes para el alumnado.

Esta mentalidad propedéutica, se extiende también, aunque con menor peso, por el resto de las etapas del sistema educativo.

Para romper esta concepción que, prácticamente se encuentra grabada a fuego en nuestro imaginario social, tenemos que entender que para que el sistema educativo sea «educativo» etapas, contenidos, formas de trabajar, deben tener sentido en sí mismos y no estar basados en «promesas de futuro».



ADiMAD

**REVISTA DE
PRENSA
16.03.2023**



Claro que es imposible que los conocimientos no tengan cierto sentido propedéutico, esto es lo que Ausubel (1963) ya abordaba al hablar de significatividad psicológica (Viera Torres, 2003), pero no puede recaer el peso del sentido educativo en él, sino en el valor de uso del mismo y para eso, si bien es imposible quitar la prueba de acceso a la universidad, sí que es necesario desligarla de su significado de espada de Damocles en el que se ha convertido en los últimos tiempos. Y esto se hace poniendo en el centro, como finalidad más importante para el diseño de actividades que hacemos para nuestro alumnado, el sentido educativo, no el rendimiento académico.