

## ÍNDICE

Celaá afirma que la diferencia de dificultad en los exámenes de Selectividad "forma parte de la naturaleza humana". EUROPA PRESS	pág 2
Juez Calatayud: «Se nos está yendo la olla con las graduaciones». ABC	pág 2
Diez profesionales de la educación declaran ante los tribunales en Pamplona por las clases de igualdad. EL PAÍS	pág 2
La Selectividad que no selecciona a los alumnos. EL MUNDO	pág 3
Los alumnos de las universidades privadas crecieron un 48,3% en los últimos siete años. ABC	pág 4
La selectividad española y el trato justo. LA VOZ DE GALICIA	pág 5
Celaá recibe 180.000 firmas de alumnos para pedir una Selectividad única. EL PAÍS	pág 5
Un informe de la OCDE supervisado por Gomendio califica de "éxito" sus políticas en el Ministerio de Educación. EUROPA PRESS	pág 6
Caos en el sistema de notas de la escuela pública de Catalunya. EL PERIÓDICO	pág 7
El Consejo Escolar del Estado desbloquea un millón de becas tras su protesta por el 'modelo Wert'. EL PAÍS	pág 7
Continúa el caos en escuelas e institutos catalanes por el colapso de la plataforma informática al introducir las notas. LA VANGUARDIA	pág 8
TALIS: El 94% de los docentes de primaria volvería a elegir la misma profesión. MEyFP	pág 9
Los profesores prefieren menos alumnos por clase a una subida de sueldo. EL PAÍS	pág 11
Más de la mitad de los profesores españoles no tiene la formación adecuada en la asignatura que imparte. ABC	pág 13
"Todas nuestras clases contigo han sido únicas". EL PAÍS	pág 15
Cómo es nuestro profesorado en relación con el resto de la OCDE en 23 puntos clave. MAGISTERIO	pág 15
España, a la cola de OCDE en Educación de adultos por culpa de las cargas familiares. MAGISTERIO	pág 16
La OCDE aspira a que el informe PISA también mida educación social y emocional .ESCUELA	pág 17
Formación constante y renovación frecuente de competencias: el reto de las personas y los gobiernos en la economía digital. ESCUELA	pág 18
Docentes comprometidos, pero solos y sin incentivos. ESCUELA	pág 19
El profesorado español pide clases más pequeñas y formación ante la diversidad de alumnado. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 23
La AIREF pide actualizar los umbrales de renta de las becas universitarias para hacerlas más progresivas. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 25
Los cambios necesarios en el aula. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 26

## Celaá afirma que la diferencia de dificultad en los exámenes de Selectividad "forma parte de la naturaleza humana"

MADRID, 14 Jun. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá, ha afirmado este viernes que las supuestas diferencias de dificultad entre los exámenes de Selectividad de las comunidades autónomas es algo que "forma parte de la naturaleza humana", aunque ha reiterado su intención de abordar con un grupo técnico cómo "homologar los criterios de corrección con el fin de que todo el mundo tenga igualdad de oportunidades".

Siempre en estas fechas se suscita esta cuestión, siempre hay algún examen que se considera que tiene un grado de dificultad diferente a otro, pero eso no solo ocurre en la Selectividad, ocurre en la universidad, ocurre entre los centros educativos, y ocurre en el interior de un centro educativo entre un profesor y otro que da la misma materia. Forma parte de la naturaleza humana", ha explicado en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

Celaá ha respondido así a las preguntas de los periodistas ante casos como el ocurrido este viernes en Galicia, donde el examen de Filosofía de Selectividad se ha aplazado hasta la tarde porque el cuestionario no se correspondía con los parámetros establecidos, y ha obligado a redactarlo de nuevo. La también portavoz del Gobierno en funciones ha recordado que, cuando se produzca la investidura, el nuevo Ejecutivo creará un "grupo técnico de trabajo y estudio" sobre Selectividad, con representación de las universidades, comunidades autónomas y el Ministerio de Educación, para "homologar si cabe las formas de corrección" de las pruebas, donde Celaá admite que existen diferencias.

"En un lugar una falta de ortografía es mucho más penalizada que en otro lugar", según ha señalado la ministra en funciones, aunque ha reivindicado que la Selectividad "lleva funcionando muy muy bien", ha subrayado, desde hace años. "Las universidades así lo afirman, y más del 90% de los estudiantes consiguen pasar a la universidad", ha apostillado.



## Juez Calatayud: «Se nos está yendo la olla con las graduaciones»

ABC / Ideal.es

El juez de menores de Granada *Emilio Calatayud* escribe en su blog sobre las graduaciones que hoy día se celebran para los niños:

«Buenas, soy Emilio Calatayud. Solo hay una cosa más temible para los ahorros de una familia que organizar una comunión 2.0 (o sea de las caras, caras): que, además, haya que organizar una graduación. Y da la casualidad que ambos acontecimientos suelen coincidir. Ahora mismo estamos en tiempo de graduaciones y comuniones. Y si con las comuniones se nos está yendo la pinza, con las graduaciones se nos está yendo la olla (y en ambos casos, la cartera).

No es la primera vez que hablo de este tema, ni será la última, pero eso de que se gradúen hasta los niños de parvulitos –ahora educación infantil- me parece una exageración. Bebés con birretes y, después, fiesta al canto. Y eso se repite en primero de Primaria, en segundo de Primaria, etc... En primero de ESO, segundo de ESO... O sea, durante toda la enseñanza obligatoria. Es decir, que les hacemos fiestas a los niños porque cumplen con su deber.

No voy a poner como ejemplo mi caso, porque no tuve fiesta de graduación ni cuando acabé la carrera. Me tomé unas cervezas con unos amigos y punto. Barato y sencillo.

No me parece mal que haya una fiesta de graduación cuando se acaba el Bachiller, la FP o lo que sea, porque termina una etapa y empieza otra nueva... y seguramente muy distinta. Los chavales parten rumbo a lo desconocido. Pero celebrarlo todo es un poco cansino, la verdad. Y caro.

Mañana tengo una graduación.»

## EL PAÍS

## Diez profesionales de la educación declaran ante los tribunales en Pamplona por las clases de igualdad

*El programa obligatorio Skolae trata la coeducación, la violencia, los roles de género y la sexualidad y fue recurrido en octubre*

EP/ JAVIER LORENTE DORIA. Pamplona 14 JUN 2019

Varios cientos de personas se han concentrado este viernes frente al Palacio de Justicia de Pamplona para mostrar su apoyo a las diez personas que han sido citadas a declarar como testigos en el Tribunal Superior de Justicia de Navarra por su participación en el desarrollo del programa de educación Skolae. Los redactores del programa educativo y los tutores han entrado al Palacio de Justicia de Pamplona antes de las 10 de la mañana, acompañados por representantes del Gobierno de Navarra y entre aplausos y gritos de *Skolae aurrera* (Adelante skolae).

Este programa que ha sido recurrido lleva a las aulas la coeducación, es decir, enseñanzas de igualdad entre hombres y mujeres, diversidad sexual, roles de género, erradicación de las violencias, discriminaciones y exclusión. Skolae se puso en marcha de manera experimental en el curso 2017-18 en una decena de centros educativos y posteriormente se amplió a 116 centros de la red pública y concertada durante este último curso. No es una asignatura concreta, ni un horario, el programa forma a profesores para trasladar a las aulas la igualdad, el respeto a la diversidad y la prevención de la violencia machista. 2.200 docentes han pasado ya por esta formación a cargo del departamento de Educación

La concentración para acompañar a los citados a declarar ha sido convocada por los sindicatos CC OO, CGT, ELA, ESK, LAB, Steilas y UGT, y han acudido también representantes de Partido Socialista de Navarra, Geroa Bai, EH Bildu y Podemos.

El Plan de Coeducación para los centros navarros lo aprobó en 2017 el Gobierno de la comunidad (Geroa Bai, EH Bildu, Podemos e Izquierda-Ezkerra) y ha suscitado numerosas críticas por parte de la oposición, liderada por Unión del Pueblo Navarro (UPN), el PP, y el rechazo de la Concapa (confederación católica de padres de alumnos). Desde UPN han venido sosteniendo que están a favor de una educación igualitaria, pero no de fomentar "un pensamiento único y sin consenso". Los contrarios al programa presentaron un recurso en octubre de 2018 para que Skolae no sea obligatorio. A UPN y PP también les ha molestado que el programa tiene un apartado sobre la "curiosidad sexual y juegos eróticos infantiles".

Skolae ha provocado un fuerte debate político el último curso debido a la frontal oposición de UPN y PP al proyecto. En su programa electoral, la coalición Navarra Suma (UPN, PP y Ciudadanos) lleva como uno de los puntos clave en materia de educación la supresión de Skolae. El resto de partidos, que suman 30 escaños en el Parlamento que se constituye este miércoles, respalda el programa. De hecho, el PSN, que actualmente trata de buscar la investidura de su candidata María Chivite, apuesta por la extensión obligatoria de Skolae a todos los centros concertados. El departamento que dirige María Solana en funciones ofrece a la red concertada el programa, pero es voluntario para ellos.

Esta mañana, los convocantes a favor de Skolae, han leído un comunicado en el que exigen "la paralización del acoso y derribo al que se está sometiendo a los compañeros que desarrollan el proyecto Skolae y que hacen su trabajo con rigor y profesionalidad". En su opinión, "resulta totalmente sonrojante e indignante que diez profesionales de la educación tengan que ir a declarar por defender la igualdad, la erradicación de la violencia hacia las mujeres, la diversidad y la libertad". Además, han exigido al próximo Gobierno de Navarra que "siga con el programa Skolae en todos los centros educativos públicos y concertados".

Por su parte, la Concapa ha señalado que "los procesos judiciales iniciados contra Skolae por familias navarras y por Concapa denuncian la aplicación totalitaria de un programa ideológico por parte del Gobierno de Navarra; no se denuncia a ningún docente". "Los docentes son llamados en calidad de testigos, como en cualquier juicio, no son imputados y nadie actúa en su contra", ha remarcado. En este sentido, ha criticado que la consejera de Educación en funciones, María Solana, "ha atacado este proceso judicial iniciado por las familias dando a entender falsamente que estos docentes están siendo atacados para hacer recaer, una vez más, sobre las familias, el papel de verdugos".

Los sindicatos convocantes han asegurado que, "frente a la intolerancia de los sectores más retrógrados de la sociedad", responderán de manera unitaria. "No consentiremos ataques ni a la educación ni a la igualdad ni a la justicia social", han afirmado. Y han destacado que la ley orgánica de Educación, la ley de igualdad y la de violencia de género así como la ley foral para la igualdad social de personas LGTBI+ y la ley foral de igualdad "marcan la necesidad de abordar en los centros escolares" estas enseñanzas.

## **EL MUNDO**

### **La Selectividad que no selecciona a los alumnos**

*El 70% de los alumnos la aprobaba en 1989 y la superan 9 de cada 10. El consejero de Castilla y León asegura que "ha bajado el nivel"*

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid, sábado 15 junio 2019

La ministra de Educación en funciones, Isabel Celaá, dijo ayer que la Selectividad «funciona muy bien» porque «las universidades así lo afirman, y más del 90% de estudiantes consigue pasar a la universidad». Estos días se han conocido las notas en varias comunidades autónomas y todas superan ese 90%, desde Asturias (92%)

hasta el País Vasco (97%) pasando por Madrid (93%) o Canarias (95% en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y 94% en la Universidad de La Laguna).

Son cifras similares a las de los últimos años, pero en 1989 la tasa de aprobados era del 70%, tal y como recuerda el sociólogo Julio Carabaña. El porcentaje ha ido subiendo desde entonces. La estadística evidencia que, a pesar del nombre como se conoce popularmente esta evaluación, la Selectividad no selecciona. ¿Por qué aprueban tantos alumnos?

Ángela Alcalá, secretaria ejecutiva de Asuntos Estudiantiles de la Conferencia de Rectores (Crue), responde que «los estudiantes llegan muy bien preparados». «Acaban de terminar el curso, tienen los temas recientes y es difícil que hagan mal el examen». También dice que esta prueba «no tiene como finalidad seleccionar», sino «ordenar las posibles diferencias que ha podido haber en Bachillerato». Se refiere a que, para entrar en la universidad, se valora en un 60% la nota media de 1º y 2º de Bachillerato y en un 40% la nota de la EBAU. Este 40% sirve a modo de elemento corrector que «iguala» si los colegios o institutos «han inflado» las notas en Bachillerato. También sirve para ordenar, en el sentido de que pone en fila a los alumnos: los que sacan notas más altas tienen prioridad a la hora de elegir las carreras y universidades más demandadas. Otras fuentes de la Crue añaden que «el fin no es suspender» porque, «si se pone más difícil, impedimos el acceso a la universidad y el objetivo es tener más universitarios, como nos dice la UE».

Carabaña apunta que, en un contexto de caída demográfica y de competencia feroz ante la proliferación de campus privados (donde las matrículas han crecido un 48% en los últimos siete años), «las universidades necesitan alumnos y compiten por ellos». «Si se ponen estrictas, se quedan sin estudiantes», añade.

Carabaña también explica que hay una «selección previa», en el sentido de que «los colegios sólo presentan a los alumnos que van a aprobar», y también una «autoselección» por parte de los estudiantes, que sólo se inscriben en la prueba «cuando están preparados».

Es el mismo argumento que emplea Francisco López Rupérez, director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela, que añade que «tasas tan altas de aprobados aluden al nivel de dificultad de las pruebas. Si la dificultad es alta, la tasa de aprobados baja».

Fernando Rey, consejero de Educación en funciones en Castilla y León, habla con la libertad de quien está a punto de dejar el cargo: «Se ha bajado el nivel en toda España. La presión social ha hecho que el examen se ponga más fácil».

Dice que todas las comunidades han «flexibilizado» sus exigencias. «De los cerca de 100 temas que el currículo estatal dice que entran en Historia de España, hay regiones que sólo preguntan una veintena», sostiene. Admite que Castilla y León también se ha adaptado a la tendencia. «Hace tres años entraban 97 temas y el año pasado los rebajamos a 69. La prueba se pone entre profesores de instituto y universidades y han querido hacerla razonable. Unos sostenían que el nivel del examen debía mantenerse alto porque, si no, se desplomaba también el nivel de Bachillerato, pero también entendíamos que no podíamos suicidarnos frente a lo que ocurre en otras comunidades», señala.

Y añade: «El Ministerio puso unos estándares de aprendizaje para homogeneizar pero, como luego no actúa la inspección, no sirve de nada».



## Los alumnos de las universidades privadas crecieron un 48,3% en los últimos siete años

*Los 37 centros que existen en España acogen a 266.704 alumnos, un 17,82%*

ABC. 15/06/2019

El número de alumnos matriculados en universidades privadas creció un 48,3% en el periodo comprendido entre el curso 2010/2011 y el 2017, según datos de la Asociación Española de Centros Privados de Enseñanza (Acade).

Mientras que en 2010/2011 los estudiantes de los centros superiores privados eran 179.874, en el curso 2017/2018 esta cifra ascendía a 266.704 alumnos. En términos de cuota de mercado, las 37 universidades privadas españolas acogen al 17,82% de los alumnos universitarios de nuestro país.

Según Acade, este crecimiento del alumnado en centros privados «contrasta poderosamente con la caída de las matrículas en las universidades públicas, que para el mismo periodo analizado registran una disminución del 7,2 % en su número de alumnos, pasando de 1.325.457 en 2010/2011, a 1.229.489 en el curso 2017/2018».

El incremento de las privadas es tanto más reseñable por cuanto se ha producido, según los datos de Acade, en un septenio en el que la población española en edad típicamente universitaria (entre 20 y 24 años) se ha reducido en casi medio millón de personas, pasando de 2.750.000 jóvenes en 2010 a solamente 2.288.000 en 2018, debido a la persistente caída de la natalidad que se registra en España desde los años 70 del pasado siglo hasta el momento presente.

*Causas del crecimiento*

Las causas que explican este aumento de los alumnos en universidades privadas son varias. La primera es la diversificación de la oferta, ya que el mayor crecimiento de las privadas se da en la impartición de másteres, donde este tipo de universidades ha multiplicado por ocho su número de alumnos en los últimos diez años, con una oferta de casi 3.600 cursos diferentes.

Esta capacidad de adaptación de la formación universitaria a las necesidades del sistema productivo, está en la base de la mayor empleabilidad que muestran los egresados de las universidades privadas, a juicio de Acade.

Otra causa son los estudios online. Las universidades privadas han crecido sobre todo en los estudios superiores online, donde su cuota de mercado casi alcanza el 37%, frente a 17,82% en el conjunto de la población universitaria. Otra muestra de la capacidad de estas instituciones de adaptarse a las nuevas formas de aprendizaje que ofrece la moderna tecnología.

La última causa sería la captación de alumnos extranjeros. En las universidades privadas españolas el porcentaje de estudiantes procedentes de otros países alcanza el 13,5%, frente al 4,9% que se registra para las universidades públicas.

Este mayor grado de apertura internacional «revela el creciente prestigio adquirido por las privadas, a pesar del corto periodo de tiempo que llevan en funcionamiento y de la abismal diferencia de costes», sostiene esta asociación.

## La Voz de Galicia

### La selectividad española y el trato justo

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ. 16/06/2019

Hace ya algunos años que, en su preceptivo *Informe sobre el Estado del Sistema Educativo*, el Consejo Escolar del Estado venía señalando las considerables diferencias que presentaban las distintas universidades españolas en cuanto a las tasas de aprobados en las pruebas de selectividad. Un análisis por comunidades autónomas mostraba distancias que llegaban a superar los 20 puntos porcentuales.

La EVAU -antes selectividad- constituye una prueba académica cuyos resultados no solo condicionan notablemente las opciones profesionales de los alumnos, sino que pueden afectar de forma directa y lesiva a las economías familiares. Estamos pues ante una circunstancia que exige la máxima garantía de igualdad de trato, sea cual fuere el lugar de residencia de los estudiantes. Y esa garantía, que trasciende los territorios para referirse al conjunto de España, compete ejercerla al Estado. Así lo han entendido otros países europeos en los cuales existe, desde hace décadas, una prueba estatal de finalización de la educación secundaria superior que permite el acceso al correspondiente título y habilita para el ingreso en la universidad. Tal es el caso de Francia con el BAC, de Italia con la Maturità o de Alemania con el Abitur.

Por esa vía, el sistema español ha sustraído al Estado la competencia constitucional de regulación de la obtención de títulos o le ha restado su plena efectividad, toda vez que lo que opera realmente como tal es, en buena medida, el disponer de la llave para ingresar en la formación universitaria. Con ella se abren las primeras pero decisivas puertas de acceso a una profesión y es la prueba de la EVAU, ampliamente descentralizada, quien la proporciona. Este procedimiento deja expedito el camino a las injusticias derivadas de unas pruebas diferentes, con niveles de dificultad no homologados y criterios de evaluación autónomos que explican, en parte, esos resultados tan diversos.

Es cierto que, de conformidad con los datos de que disponemos, Galicia es una de las comunidades autónomas más afectada por ese trato desigual, pero el problema concierne a los derechos individuales de los ciudadanos de toda España en un ámbito tan sensible en el plano constitucional como es el de la educación. Imitar a nuestros socios europeos sería la solución.

## EL PAÍS

### Celaá recibe 180.000 firmas de alumnos para pedir una Selectividad única

*La campaña se inició el año pasado por un estudiante en la plataforma Change.org*

EP. Madrid 17 junio 2019

Cinco estudiantes han entregado este lunes en el registro del Ministerio de Educación 178.000 firmas para pedir una Selectividad única para toda España, que evite diferencias de dificultad entre las comunidades autónomas.



"Un buen estudiante no se mide por un examen que se hace en hora y media, sino por años de constancia, esfuerzo y estudio", ha dicho la joven María Ferrer, estudiante alicantina que este año ha realizado la prueba de acceso a la Universidad, donde se denunció la excesiva dificultad en el examen de Matemáticas II.

"Queremos luchar para que los próximos años otros estudiantes no tengan que pasar por estas desigualdades entre comunidades autónomas. Este año nos ha pasado a nosotros o a Galicia, pero otros años ha ocurrido en otras comunidades. Somos un ejemplo de por qué es necesario instaurar ya un examen único de Selectividad", ha añadido Rubén García, de 18 años y también de Alicante, que ha acudido a Madrid para respaldar el acto.

Las firmas, recogidas en la plataforma digital Change.org, van dirigidas a la ministra de Educación en funciones, Isabel Celaá, y respaldan una petición que también han realizado Partido Popular y Ciudadanos en el Congreso de los Diputados. "Existen diferencias muy grandes en los temarios que se nos exigen", lamenta el creador de la petición, el joven Roberto Castrillo.

Castrillo, de 19 años y estudiante de Farmacia y Biotecnología en la Universidad Europea de Madrid, explica que creó la campaña de firmas en marzo del año pasado, cuando se preparaba para realizar la Selectividad en su ciudad, León. "Cuando hice la Selectividad, en Castilla y León teníamos más temario en todas las asignaturas que el resto de comunidades", asegura.

"Mi objetivo es que la Selectividad sea igual porque los estudiantes después podemos acceder a cualquier universidad de España, y por eso no deberían existir diferencias de dificultad", añade este joven, señalando que su campaña ha tenido un crecimiento en las últimas dos semanas, cuando la Selectividad ha vuelto a levantar polémicas tras casos como el de Valencia.

La polémica por la dificultad de la Selectividad, que finalizó el pasado viernes y que este año han realizado cerca de 300.000 estudiantes, ha saltado al debate político en las últimas semanas. También este pasado viernes, la ministra de Educación Celaá dijo que la supuesta diferencia de dificultad en los exámenes "forma parte de la naturaleza humana".

"Siempre en estas fechas se suscita esta cuestión, siempre hay algún examen que se considera que tiene un grado de dificultad diferente a otro, pero eso no solo ocurre en la Selectividad, ocurre en la universidad, ocurre entre los centros educativos, y ocurre en el interior de un centro educativo entre un profesor y otro que dan la misma materia. Forma parte de la naturaleza humana", explicó en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

La también portavoz del Gobierno en funciones recordó que, cuando se produzca la investidura, el nuevo Ejecutivo creará un "grupo técnico de trabajo y estudio" sobre Selectividad, con representación de las universidades, comunidades autónomas y el Ministerio de Educación, para "homologar si cabe las formas de corrección" de las pruebas, donde Celaá admite que existen diferencias, aunque la ministra rechaza implantar una única prueba para todas las comunidades autónomas.

## europapress.es

### Un informe de la OCDE supervisado por Gomendio califica de "éxito" sus políticas en el Ministerio de Educación

MADRID, 17 Jun. (EUROPA PRESS) –

El informe 'Estrategias de competencias de la OCDE 2019' destaca en su apartado dedicado a España medidas impulsadas por el Ministerio de Educación entre 2012 y 2015, en la etapa de José Ignacio Wert como ministro, calificando de "éxito" algunas de ellas. La directora del Centro de Competencias de este organismo, Montserrat Gomendio, que fue secretaria de Estado de Educación con Wert, ha supervisado el informe y participado en el contenido del mismo.

El documento, según se recoge en su resumen ejecutivo, toma en cuenta las lecciones aprendidas de la aplicación del marco de la Estrategia de habilidades de la OCDE en once países; resume la nueva evidencia sobre las implicaciones de las denominadas megatendencias, como la globalización, la digitalización, el envejecimiento de la población y la migración; y proporciona "nueva evidencia sobre políticas de habilidades que funcionan".

El texto, que ha sido presentado por la propia Gomendio este lunes 17 de octubre en Madrid, fue publicado el pasado mes de mayo y dedica un apartado a las políticas puestas en marcha en España para "garantizar el acceso y la equidad de la educación obligatoria" en un país, como se lee en el informe, que alcanzó el 30% de abandono escolar temprano. Según datos del INE, el abandono escolar temprano en España se situaba en el 24,7% en 2012, bajo al 20% en 2015 y ahora se encuentra en el 18,3%.

"El abandono escolar temprano se identificó como una importante prioridad en la reforma educativa aprobada por el Congreso español en 2013", afirma el informe aludiendo a la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), también conocida como 'Ley Wert', y que fue elaborada mientras Gomendio era secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.

El informe justifica las "evaluaciones tempranas" implantadas en la 'Ley Wert' como una medida contra el abandono escolar porque pretendían "identificar a los estudiantes que se estén quedando atrás y

proporcionarles el apoyo necesario para superar sus dificultades", así como las evaluaciones al final de la educación secundaria y superior, las denominadas 'reválidas', "para mantener los mismos estándares para todos los estudiantes".

Además, la OCDE destaca la "modernización" de la Formación Profesional durante el mandato de Wert y Gomendio en el Ministerio de Educación, en el primer gobierno de Mariano Rajoy, y la creación de "itinerarios flexibles" que construyeron "puentes con el itinerario académico/general, y "reforzando los vínculos con el mercado laboral".

Así, el informe califica como un "éxito" el nuevo modelo de formación profesional dual aprobado en 2012. "A pesar de las preocupaciones generalizadas sobre si un modelo de este tipo funcionaría en un país con una proporción tan grande de pequeñas y medianas empresas, resultó ser un éxito", señala el documento, indicando que "el número de estudiantes se cuadruplicó del primer año académico (2013-2014) al siguiente".

## elPeriódico

### Caos en el sistema de notas de la escuela pública de Catalunya

*Los profesores de Primaria y Secundaria denuncian el "fallo constante" del programa de calificaciones*

*El Govern admite el "funcionamiento inadecuado" y se escuda en la "saturación imprevista de los servidores"*

Carlos Márquez Daniel / Rafa Julve. Barcelona - Lunes, 17/06/2019

Siguiendo el criterio del nuevo sistema de evaluación del alumnado, podría decirse que el programa informático con el que los profesores de la escuela pública califican a sus estudiantes no ha logrado asumir los contenidos. Por lo que cuentan, se trata de un suspenso mayúsculo. Los docentes llevan días peleándose con el 'software' Esfer@, estrenado este mismo año. En la pantalla, mensajes como 'no hay ningún registro con los criterios indicados' o el muy desesperante 'cargando...', amén de los que sí lo han conseguido y al día siguiente se les ha borrado todo. La cosa tiene su importancia, y no solo para que todo ese esfuerzo infantil y juvenil quede negro sobre blanco, sino porque de ello depende la junta de evaluación del claustro, el salto a Bachillerato u otros ciclos y los exámenes de recuperación de la semana que viene. El Departament d'Educació admite el fallo, aunque a medias: lo califican de "funcionamiento inadecuado" ante una "situación imprevista de saturación de los servidores de la aplicación".

Los sindicatos han recibido quejas de multitud de centros públicos de Secundaria y Primaria de todo el territorio. La cosa empezó a hervir a principios de la semana pasada, cuando los maestros empezaron el proceso de las calificaciones, que este año, además de pasar de notas cuantitativas a cualitativas, añaden un comentario obligatorio para cada uno de los estudiantes. Más trabajo en ese proceso, pero asumido sin excesiva discusión. Hasta el año pasado tenían el programa Saga, que, según cuentan, daba problemas de conexión pero nada que no se pudiera solventar con algo de paciencia. Con el Esfer@, lamentan, "se ha ido a mucho peor y falla constantemente". Así lo define Jorge Sánchez, responsable de comunicación del Sindicato de Profesores de Secundaria, que considera que el proceso "está siendo entre caótico y desastroso". Según este colectivo, la 'conselleria' tiene prisa en llevar a cabo reformas a corto plazo pero la educación no se puede mejorar con medidas inmediatas que no han sido acordadas ni publicadas con suficiente antelación".

## EL PAÍS

### El Consejo Escolar desbloquea un millón de becas tras su protesta por el 'modelo Wert'

*El Ministerio solo incluirá en el nuevo decreto una de las peticiones, la de crear un sistema de difusión de las convocatorias para llegar a "todos" los alumnos*

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid 18 JUN 2019

El Consejo Escolar del Estado ha aprobado este martes su dictamen al decreto de becas del Gobierno para el curso 2019-20, tras haberlo bloqueado la semana pasada por considerar que es una "continuación" de las políticas aprobadas en 2013 por el antiguo ministro de Educación (PP), José Ignacio Wert. En el texto aprobado, el máximo órgano consultivo del Gobierno en materia educativa pide que las cuantías de las ayudas vuelvan a los márgenes del real decreto de 2007, aprobado por el PSOE antes de la reforma de Wert. Proponen que gran parte de las mejoras vayan orientadas a ayudar a los alumnos en situación de mayor vulnerabilidad (los del llamado umbral uno), y que la cuantía fija que reciben pase de los actuales 1.600 euros anuales a 3.500. En total, el año pasado cerca de un millón de estudiantes recibieron beca del Ministerio de Educación, que admite que necesitará dos años para revertir el modelo Wert.

El informe aprobado por el Consejo (con 13 votos a favor, 6 en contra y 2 abstenciones), que recoge enmiendas de la confederación de estudiantes (Canae) y del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), considera “necesaria una profunda modificación” del sistema de becas, que después de la reforma de Wert en 2012, “tiene efectos negativos sobre la equidad”, especialmente sobre los alumnos con menos recursos económicos. “Aún entendiendo la situación de prórroga presupuestaria y de Gobierno en funciones, es necesario realizar cambios profundos”, señala el documento. El modelo impuesto por el PP en 2013, tiene una parte fija y otra variable —ligada a los resultados académicos de los estudiantes— que se ingresan “demasiado tarde”, denuncia el Consejo.

Para paliar esas desigualdades, proponen recuperar el complemento de desplazamiento (en función de la distancia entre el domicilio y el centro de estudios) que Wert eliminó en 2013: 192 euros para distancias de entre 5 y 10 kilómetros, 386 euros entre 10 y 30 kilómetros, 763 entre 30 y 50 kilómetros, y 937 para los estudiantes que tienen que recorrer más de 50 kilómetros. Todo ello para “garantizar la igualdad de oportunidades”.

Igualmente, piden una modificación de las cuantías ligadas a los resultados académicos, de forma de que las cantidades varíen en función del umbral de renta. Para el umbral uno solicitan entre 125 y 150 euros (si el alumno obtiene entre un 8 y un 10); para el umbral dos entre 75 y 100 euros; y para el umbral tres entre 50 y 75 euros. “El decreto que quiere aprobar el Gobierno no resuelve los principales problemas del sistema de becas, pero si incorporan estos cambios supondrá un pequeño paso para que todos los estudiantes tengan más facilidades”, expone Carles López, presidente de Canae. “Buscamos una distribución del dinero más equitativa”, añade.

#### *Incrementar cuantías para alumnos con discapacidad*

En cuanto a las enmiendas planteadas por parte del CERMI, destaca la de incrementar en un 50% las cuantías de los alumnos con una discapacidad de entre el 33% y el 65%, y en un 100% en caso de que sea superior al 65%. También, actualizar con el IPC de 2018 (una subida de un 1,2%) todas las cuantías de becas, incluidas las de los discapacitados, congeladas desde el curso 2011-2012.

Otra de las peticiones del Consejo es que se mejore la difusión de la convocatoria de estas ayudas para que lleguen a las capas sociales con más dificultad para conocerlas. “Los datos de investigaciones como la de Save the Children nos dicen que muchos estudiantes que cumplen los requisitos ni la presentan por desconocimiento”, ha señalado Carles López. Este es el único punto que el Gobierno ha manifestado su intención de incluir en el nuevo decreto.

Los sindicatos de docentes CC OO, STES, UGT y los padres de la Ceapa son los más críticos al decreto de becas. Por ello, los cuatro han presentado voto particular en contra del dictamen, que es preceptivo pero no vinculante para el Gobierno.

El pasado martes, en una reunión del Observatorio de Becas, el secretario de Estado de Educación, Alejandro Tiana, señaló: “Es voluntad del Gobierno avanzar en una política de igualdad de oportunidades y de equidad”.

“La actual situación política, con los presupuestos prorrogados de 2018 y con el Gobierno en funciones”, ha impedido que los ministerios de Educación y de Ciencia, Innovación y Universidades hayan emprendido “la amplia e importante reforma que el actual sistema de becas y ayudas al estudio necesita”, destacó por su lado la secretaria de Estado de Universidades, Angeles Heras.

## LA VANGUARDIA

### **Continúa el caos en escuelas e institutos catalanes por el colapso de la plataforma informática al introducir las notas**

CARINA FARRERAS, BARCELONA.18/06/2019

Un fallo en el sistema informático del Departament d'Educació está sumiendo en el caos administrativo a todas las escuelas e institutos catalanes. El programa informático en el que se introducen las notas de los alumnos para informar a la administración y elaborar los boletines para las familias lleva colapsándose desde la semana pasada en que los profesores empezaron a introducir las notas de los alumnos. La imposibilidad de fijar las notas ha obligado a los docentes a trabajar de noche o de madrugada mientras el Departament d'Educació buscaba una solución.

Ayer, lunes, informó a los centros de infantil, primaria, secundaria y bachillerato de la restricción de usuarios en el sistema. Sólo los directores y los jefes de estudio están autorizados a entrar las notas para que el servidor no se colapse. Educació sugiere que un profesional administrativo pase todas las notas utilizando la clave del director para evitar a éste haga la ingente tarea. El Departament d'Educació no ha respondido al diario sobre cómo solucionará este problema de colapso en el futuro.

El problema ha surgido con la ampliación del programa Esfera a los alumnos de secundaria y bachillerato que representan 416.000 alumnos. Este programa se utilizaba ya en infantil y primaria años anteriores para las notas de cerca de 600.000 niños. Al parecer, el programa no ha resistido el acceso de los docentes de todas las etapas al mismo tiempo, finales de curso.



Se da la circunstancia de que las evaluaciones de secundaria han pasado de ser numéricas a competenciales lo que incluye comentarios de cada alumno.

El presidente de aspepc · sps (Sindicat Professors Secundària), David Rabadà, califica de “desastre” el nuevo sistema informático, Esfera. “No aparece el nombre de algunos alumnos en las listas, o faltan grupos de estudiantes, o no guarda las notas una vez introducidas, o peor aún, se cuelga constantemente durante el tecleo de las mismas”. Esto ha sucedido desde la semana pasada, después de que se evaluara las clases de la ESO y bachillerato.

El calendario oficial marca que en la tercera semana de junio hay que cerrar las notas ordinarias y entregarlas a las familias. Ello da paso este año a la convocatoria extraordinaria, las recuperaciones, que en vez de septiembre se realizan ahora al finalizar el curso, entre el 20 y el 26 de junio.

En Catalunya hay un millar de centros que imparten secundaria y bachillerato con un total de 323.000 alumnos de la ESO y 92.600 de bachillerato. “Es un auténtico caos”, indica el coordinador pedagógico del instituto Pablo Picasso de Nou Barris, Marc Hortal, de CC.OO. “Como se cuelga, hay que pasar las notas por la noche, cuando funciona mejor, o levantarse de madrugada. Nosotros hemos tenido que darlas de viva voz porque no pudimos imprimirlas a tiempo”, indica.

Para Rabadà, “este proceso inquieta a los profesores que ya van muy estresados. Algunos institutos están planteando posponer la publicación y entrega de los boletines de notas a alumnos y familias”.

Fuentes del Departament d'Educació admiten los fallos informáticos de la nueva plataforma Esfera y explican que “el alto número de usuarios” ha provocado “que caiga la aplicación”. Como solución, se ha restringido el acceso a la plataforma a todos los usuarios. Ahora sólo entran directores y jefes de estudio. “Esto es pasar la pelota”, critica Rabadà, “ahora son ellos los que tienen que pasar las notas de todos los alumnos en todas las materias y no los profesores”.

Hasta este año se utilizaba otra plataforma, SAGA, que con sus deficiencias, no daba este tipo de problemas. Se da la circunstancia de que este año la evaluación es más personalizada. No se evalúa por notas numéricas sino por competencias lo que obliga a introducir comentarios personalizados. “Estos cambios son más una alteración del sistema que una mejora de la enseñanza”, opina Rabadà.



## Nota de prensa

# TALIS: El 94% de los docentes de primaria volvería a elegir la misma profesión

19/06/2019

- El Ministerio de Educación y FP y la OCDE presentan la edición española del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, según sus siglas en inglés)
- Nueve de cada 10 docentes de primaria en España (94%) volverían a elegir la profesión docente
- Por sexos, aunque la profesión docente está feminizada tanto en primaria como en secundaria, en España el desequilibrio entre profesores y profesoras es menor que la media de la OCDE
- TALIS se publica cada cinco años y los datos presentados hoy corresponden a 2018. Engloban a 48 países, entre ellos España, que ha participado desde su primera edición, realizada en 2008

Nueve de cada 10 docentes de primaria (94%) volverían a elegir la profesión docente. Es uno de los datos sobre España que revela el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, según sus siglas en inglés), promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y presentado hoy en la sede del Ministerio de Educación y FP por el secretario de Estado de Educación y FP en funciones, Alejandro Tiana, y la responsable del Programa de Educación y Competencias de la OCDE, Marta Encinas-Martín.

TALIS analiza la situación de los docentes, sus prácticas educativas en el aula y los contextos en los que se desarrollan. Los resultados se obtienen mediante encuestas online confidenciales repartidas al profesorado de Educación Primaria y Secundaria (en concreto, de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria) y a directores de centros educativos.

El estudio se realiza cada cinco años y los datos presentados hoy corresponden a TALIS 2018, al volumen *Docentes y directores de centros educativos como estudiantes de por vida*. Engloba a 48 países, entre ellos España, que ha participado desde su primera edición, elaborada en 2008.

Por primera vez, nuestro país participa también en el nivel de primaria, además del nivel de secundaria (presente en las dos ediciones anteriores). En esta ocasión, siete comunidades autónomas han ampliado la muestra en ambos niveles educativos para obtener datos representativos propios. Estas comunidades son Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, La Rioja y Principado de Asturias.

#### *Aumenta el número de mujeres en puestos de dirección*

El estudio muestra que el 85,6% de los docentes españoles de secundaria se sienten bastante satisfechos con su elección profesional, que está significativamente por encima del promedio de la OCDE-31 (76%), y afirman que las ventajas de la profesión superan claramente las desventajas. En el caso de primaria este porcentaje llega al 89%.

En cuanto a las motivaciones para ser docente, nueve de cada 10 profesores de primaria (93%) destacan que la enseñanza permite influir en el desarrollo de niños y jóvenes, así como hacer una contribución a la sociedad.

Aunque la profesión docente está feminizada tanto en primaria como en secundaria, en España es llamativo que el desequilibrio entre profesores y profesoras es menor que en el promedio de la OCDE.

En cuanto a la presencia de mujeres en puestos de dirección, el porcentaje ha aumentado en secundaria desde el 2008, del 40% al 49%, ligeramente por encima del promedio OCDE (del 39% al 47%). En primaria, un 62% de mujeres ocupa puestos de dirección, aunque existe un 76% de docentes mujeres. En secundaria, el 49% de los puestos de dirección los desempeñan mujeres, y el 62% de los docentes también son mujeres.

Respecto a la formación de los directores y directoras de secundaria, ha aumentado desde 2013. Un 14,5% más ha recibido formación en liderazgo pedagógico (del 59,3% al 73,8%). También se ha incrementado la proporción de directores de secundaria que ha recibido formación en administración o dirección de centros educativos, del 82,7% al 85% actual.

#### *Programas de iniciación para los docentes*

En España, los directores de uno de cada tres centros de primaria y secundaria afirman disponer de programas formales de iniciación para los docentes que se incorporan a su centro. En el promedio de la OCDE-30, las cifras son 20 puntos porcentuales superiores.

Por otra parte, cuatro de cada 10 centros cuentan con algún sistema de tutoría para profesores nuevos en la profesión.

En secundaria el 74% de los docentes declara no haber recibido formación en el centro educativo en su primer empleo, ni formal ni informal (62% en la OCDE), el 80% en el caso de los que han accedido a la docencia en los cinco años anteriores a este estudio. El 58% de los centros de secundaria de España no dispone de programas de tutoría al profesorado.

#### *Relaciones “muy positivas” entre docentes y estudiantes*

El estudio también refleja que la ratio estudiante/profesor en España, en primaria, es de las más bajas de la OCDE, de 13 estudiantes por docente. En secundaria es de 12 estudiantes, igual al promedio OCDE-29.

Las relaciones entre estudiantes y profesores y profesoras son “muy positivas” en ambas etapas educativas. Así lo manifiestan nueve de cada 10 profesores en los aspectos analizados: profesorado y alumnado normalmente se llevan bien, la mayoría de los profesores cree que el bienestar de los alumnos es importante y se interesa por lo que los estudiantes tienen que decirles.

Respecto a las prácticas docentes, el incremento más significativo de 2013 a 2018 radica en el uso por parte de los estudiantes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para realizar proyectos o hacer ejercicios en clase. Más de la mitad de los profesores del conjunto de países OCDE (53%) y de España (51%) declara utilizar esta práctica de forma habitual en sus clases (ambas, 14 puntos porcentuales más que en 2013).

En cuanto a la evaluación realizada por el profesorado a los alumnos, en España ocho de cada 10 docentes tanto en primaria como en secundaria afirman hacer observaciones por escrito sobre el trabajo de los alumnos, además de ponerles una nota. Comparado con otros países, en secundaria, España es una de las naciones con una mayor proporción de profesorado que realiza esta práctica frente al 58% del promedio de la OCDE.

#### *Prácticas educativas contra la discriminación*

También en relación con las prácticas educativas, los directores españoles de primaria aseguran que nueve de cada 10 profesores trabajan en centros multiculturales, donde se enseña cómo afrontar la discriminación cultural y étnica. Este porcentaje es de un 86% en secundaria frente al 80% de la OCDE.

Sin embargo, enseñar en entornos multiculturales y plurilingües habitualmente no forma parte de la educación formal de los docentes de secundaria de la OCDE. El 29% en España y el 35% en el promedio OCDE-31 han recibido formación en esta área. En cualquier caso, la formación para enseñar en entornos multiculturales o plurilingües se ha incrementado notablemente entre los docentes incorporados a la profesión en los cinco años anteriores a este estudio.

En este contexto, en los centros escolares de primaria la práctica más común es enseñar a los alumnos a ser inclusivos con aquellos con orígenes socioeconómicos diferentes, implementada en el 98% de los centros. En secundaria este porcentaje es del 97%, por encima del promedio OCDE-30 del 93%.

Además, en nueve de cada 10 centros de primaria se llevan a cabo políticas concretas contra la discriminación de género, estando este porcentaje del 91% en Educación Secundaria también por encima del promedio OCDE-30/29 del 80%.

#### *Revisión de la formación inicial*

Respecto a la formación inicial de los docentes, el 40% de los profesores de primaria declara haber recibido formación para enseñar en entornos multiculturales y plurilingües en su educación formal. El porcentaje aumenta hasta el 60% en el caso de los que se han incorporado a la profesión en los cinco años anteriores a este estudio.

En Educación Secundaria, la formación inicial en pedagogía ha mejorado entre los docentes que se han incorporado a la profesión en los cinco años anteriores a este estudio, situándose en el 85% los docentes que han recibido formación en pedagogía general y 84%, en pedagogía específica. En la OCDE-31 los porcentajes son del 94% y 89% respectivamente.

También ha aumentado la formación en TIC del profesorado: alrededor del 90% de los docentes de primaria de España incorporados en los cinco años anteriores a este estudio declara que está incluida en su educación formal.

Por otra parte, solo uno de cada 10 docentes de primaria en España no ha recibido formación en contenido en la materia que actualmente imparte, un 14% no ha realizado práctica docente sobre ella y un 15% no ha recibido formación en su pedagogía.

#### *Escaso personal de apoyo*

En Educación Primaria hay, en promedio, una persona de apoyo pedagógico por cada 11 profesores, una de las ratios más altas de los países participantes.

En Educación Secundaria esa tasa indica que hay, de media, una persona de apoyo por cada 20 docentes de secundaria, ratio también significativamente más alta que la del promedio OCDE-30 (una persona de apoyo por cada 12 docentes).

La escasez de personal de apoyo, en opinión de los directores, afecta a los centros educativos tanto en primaria (53%) como en secundaria (42% en España y 33% en OCDE-30). La escasez de profesores capacitados también afecta para enseñar a alumnos en un entorno multicultural, 29% en primaria y 17% en secundaria.

Aproximadamente la cuarta parte de los centros de ambas etapas se ven afectados por la escasez de profesores cualificados para enseñar a alumnos con necesidades educativas especiales, así como para enseñar a alumnos de hogares desfavorecidos socioeconómicamente (14%). En estos dos aspectos el promedio OCDE registra porcentajes más elevados (32% y 17% respectivamente).

#### *Demanda de una mayor valoración social*

Muy pocos docentes de primaria en España (el 12%) piensan que la profesión docente está bien valorada por la sociedad. Únicamente alrededor del 14% de los docentes de secundaria españoles dice sentir que su profesión está bien valorada socialmente.

En el promedio OCDE-31 una cuarta parte los docentes (26%) piensa que dedicarse a la enseñanza está bien valorado por la sociedad.

#### *Un segundo volumen, en 2020*

Las encuestas de TALIS 2018 tuvieron lugar en marzo y abril de 2018 y participaron 843 centros educativos de toda España. Tanto los centros como los docentes y directores se seleccionan aleatoriamente. Para cada nivel de enseñanza se eligen 200 centros y aproximadamente 20 docentes de cada uno de ellos. Las comunidades que amplían muestra participan con unos 50 centros cada una.

Junto a este primer volumen, *Docentes y directores de centros educativos como estudiantes de por vida*, en la primavera de 2020 se publicará un segundo volumen, *Docentes y líderes escolares: profesionales valorados*.

 [\*\*Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje \(TALIS\)\*\*](#)

# EL PAÍS

## Los profesores prefieren menos alumnos por clase a una subida de sueldo

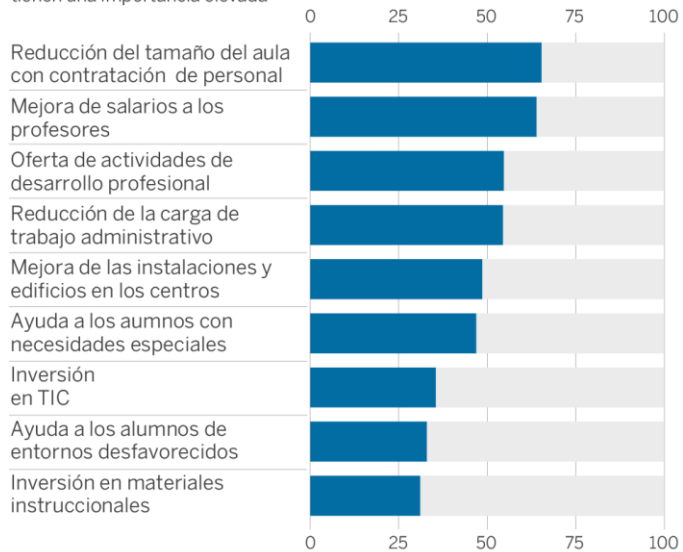
El 62% de los docentes españoles asegura que ser profesor fue su primera opción al ir a la universidad, según una encuesta de la OCDE

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid 19 JUN 2019

¿A qué destinaría una subida del 5% en el presupuesto para educación? ¿Cuáles serían las prioridades? Pregunta el informe Talis 2018 —elaborado por la OCDE en 48 países— a profesores y directores de centros de secundaria. En España, el 85% de los docentes contestó que lo primero sería reducir el número de alumnos por aula. El 65% consideró que la prioridad sería recibir una formación continua y de "alta calidad", y el 63% recursos para apoyar a los alumnos con necesidades educativas. En el resto de los países de la OCDE coinciden en reducir los alumnos mediante la contratación de más personal, (un 65% respondió así), pero su segunda prioridad sí es el salario: un 64% quiere mejorarlo. Menos del 50% de los profesores encuestados en España lo señalaron como "alta prioridad".

#### PRIORIDADES DE GASTO PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

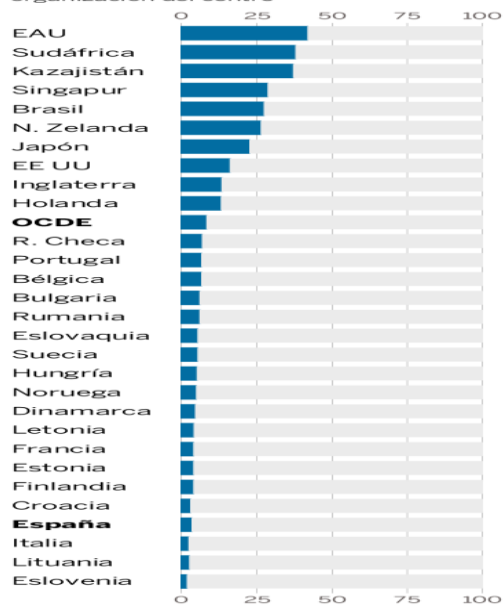
% de profesores que han indicado que estas partidas de gasto tienen una importancia elevada



Fuente: Base de datos Talis 2018 (OCDE). EL PAÍS

#### MENTORÍA ENTRE PROFESORES

% de profesores que tienen asignado un mentor como parte de la organización del centro



Fuente: Base de datos Talis 2018 (OCDE). EL PAÍS

Estas son las principales conclusiones del informe Talis 2018, el estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje que encuesta directamente a profesores y directores sobre su trabajo en las aulas. Los resultados españoles se han obtenido con las respuestas de 7.407 profesores de la ESO y 396 directores. El informe completo incluye la participación de 260.000 docentes de escuelas de 48 países en los últimos cuatro años.

Otras cuestiones como la "mejora de las instalaciones y los edificios de los centros educativos", "ayuda a los alumnos con necesidades educativas especiales", "inversión en nuevas tecnologías", "apoyo a los alumnos inmigrantes o de entornos desfavorecidos" o "inversión en materiales didácticos" fueron consideradas de "alta importancia" por menos del 50% de los profesores encuestados.

En el caso español, el 62% de los docentes aseguró que ser profesor fue su primera opción formativa al ir a la universidad, frente al 67% de media de la OCDE. En cuanto a las razones por las que eligieron la profesión, un 89% citaron "la oportunidad de influir en el desarrollo infantil" y en la sociedad.

La tercera edición del estudio, que se publica cada cuatro años, también arroja luz sobre qué sucede en las horas lectivas dentro de las aulas: el 78% del tiempo (47 minutos de cada hora) se dedica a la enseñanza, mientras que el resto se pierde en "mantener el orden" entre el alumnado o "hacer tareas administrativas en el aula". Para la mitad de los países evaluados, entre ellos España, este dato supone una disminución en el tiempo dedicado al "aprendizaje real" en clase con respecto a los últimos 10 años.

Más del 80% de los docentes pueden mantener el orden en el aula, pero más del 30% admiten dificultades para motivar a los estudiantes al aprendizaje. Talis señala que los profesores con más de cinco años de experiencia dedican más tiempo a la enseñanza y el aprendizaje (el equivalente a tres minutos más de cada clase de 60 minutos) que los profesores recién llegados.

En cuanto a los métodos de evaluación, solo el 41% de los encuestados permite a los alumnos que evalúen sus propios progresos, mientras que el 77% emplea sus herramientas para medir la evolución de los estudiantes.

#### ACOSO ESCOLAR

Las referencias a casos de acoso escolar en las aulas españolas han disminuido. Solo el 5% de los directores de centro declara comportamientos de intimidación o acoso escolar entre sus estudiantes, un porcentaje muy por debajo del 14% de la OCDE. Respecto a las intimidaciones físicas y verbales, la proporción de directores

que asegura registrar casos semanalmente ha descendido en más de seis puntos desde el último informe Talis de 2013.

#### **ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES**

El 35% de los docentes españoles asegura haber recibido durante su formación inicial contenidos para enseñar a alumnos con distintas capacidades, frente al 62% de media de la OCDE. Solo el 28% de los profesores españoles se sintió preparado para enseñar en esos entornos al terminar sus estudios, frente al 44% de la OCDE. El 28% de los docentes cree que se trata del área en la que se sienten menos preparados, comparado con el 22% de la OCDE.

#### **PERFIL DEL MAESTRO**

España, donde la media de edad de los profesores es de 46 años (44 en la OCDE), se encuentra entre los países con la población docente más envejecida; ha aumentado en 7 puntos la proporción de profesores de 50 años desde 2008 (el 36% tienen 50 años o más, frente al 34% de la OCDE). Eso significa que España tendrá que renovar alrededor de tres de cada ocho miembros de su personal en la próxima década.

En España, el 62% de las plantillas docentes son mujeres (68% en la OCDE), y el 49% de ellas son directoras, una cifra que está por encima de la media de la OCDE, con un 47% de directoras. En los últimos 10 años, la proporción de profesoras ha crecido en cinco puntos porcentuales, lo que representa uno de los mayores incrementos entre los países analizados en Talis.

#### **ESPAÑA A LA COLA EN AYUDAR A LOS PROFESORES NOVATOS**

Solo el 26% de los docentes afirman haber participado en algún proyecto de tutoría con otros colegas profesores, frente al 38% de los encuestados en el resto de países de la OCDE. Los directores de los 48 países consideran que el hecho de tutorizar a otro profesor es importante tanto para el desarrollo de su trabajo como para el rendimiento de los estudiantes. Solo el 22% de los profesores recién llegados (con un lustro de experiencia como máximo) tienen un tutor asignado. En España, baja al 10%. A su vez, solo el 24% de los profesores españoles declara participar en una red de colegas (un 40% en la OCDE).

El informe Talis recomienda revisar la asignación de "profesores noveles" en aquellos centros con un perfil de alumnado complejo. Recomendamos que en sus primeros destinos impartan clases en entornos laborales "menos exigentes". En caso de no poder evitarlo, aconsejamos asignarles un tutor, un profesor más experimentado que les acompañe en el aula, así como liberarles de tareas administrativas o burocráticas para que dediquen más tiempo a preparar las clases.

Pone como ejemplo un programa puesto en marcha en Nueva Gales del Sur (Australia), donde existe una línea económica para financiar el respaldo a los profesores noveles, que obliga a los directores de centro a asegurarse de que se les asignen menos responsabilidades o que tengan una carga lectiva menor. También deben velar por que los novatos reciban "retroalimentación" de otros docentes y "respaldo continuo", así como que existan prácticas colaborativas y estructuras de mentoría dentro del centro educativo.



## **Más de la mitad de los profesores españoles no tiene la formación adecuada en la asignatura que imparte**

Es la demoledora conclusión de la última encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje, más conocida como TALIS, realizada por la OCDE en base a 7.407 entrevistas realizadas a docentes españoles. Nuestro país falla en la formación inicial, continua y colaborativa que reciben los maestros.

Josefina G. Stegmann. MADRID 19/06/2019

El 52% de los profesores españoles no está lo suficientemente preparado en el contenido, ni en la pedagogía ni en la práctica en el aula de las materias que enseña. Es la demoledora conclusión de la última encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje, más conocida como TALIS (por sus siglas en inglés), elaborada por la OCDE y hecha público este miércoles.

El prestigioso informe TALIS, algo así como el «PISA de los profesores», se refiere concretamente a la formación inicial que reciben los profesores que dan clase en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Solo un 48 por ciento de los docentes que estudia para convertirse en profesor recibe una educación inicial que



incluye el contenido de la asignatura que imparte, la pedagogía y la práctica docente en algunas o todas las materias que enseña.

Este porcentaje es más preocupante si se lo compara con la media de la OCDE, que es del 79 por ciento, dejando a nuestro país en la última posición de los 48 países y economías participantes en el informe, por lo que somos superados, por ejemplo, por Vietnam, donde el porcentaje de profesores «bien formados» es del 99%, por Rumanía (91%), Finlandia (87%), Singapur (89%) o Francia (66%).

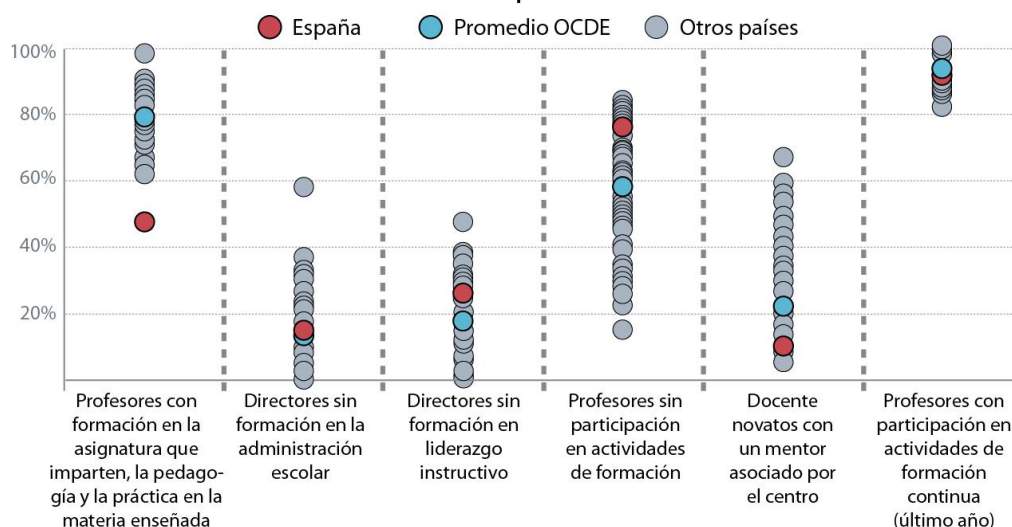
*«Los docentes españoles carecen de carrera profesional»*

«La educación de más de la mitad de los educadores españoles incluye menos elementos y es menos comprensiva que la educación que reciben la mayoría de los docentes en otros países de la OCDE. Esta falta de elementos puede influir en su nivel de preparación para hacer frente al aula», señala Pablo Fraser, director de Educación y Formación de TALIS. El responsable de los informes PISA, y también cabeza visible en los TALIS, Andreas Scheleicher, resume el problema a ABC de forma preocupante y añade otros: «Los docentes en España carecen de una carrera profesional, un desarrollo profesional continuo adecuado y una cultura de trabajo colaborativo».

Si se evalúan los tres elementos por separado (contenido, pedagogía y práctica) España falla sobre todo en el último. Nuestro país se queda en un 67% (la media de la OCDE es del 88%), al mismo nivel que la República Checa (y superados por Finlandia, Inglaterra, Nueva Zelanda o Singapur). «El componente práctico de la formación inicial requiere mejora, por lo que no renuncio al MIR educativo. Cuando una persona termina su carrera deja de ser estudiante y pasa a ser profesional, pero hay una diferencia en pensar que al día siguiente ya lo eres totalmente o te falta un proceso. Y ahí estamos de acuerdo en la esencia de un MIR educativo», reconoció Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación y FP en funciones.

Los porcentajes de la formación inicial mejoran cuando se evalúa a los docentes que completaron su formación en los últimos cinco años. En este caso, el porcentaje de docentes en cuya formación inicial se incluye el contenido de la materia, más la pedagogía y las prácticas trepa al 68 por ciento. «Si miramos el tipo de formación de aquellos docentes que concluyeron sus estudios iniciales en los últimos cinco años, podemos observar que este porcentaje aumenta de un 48% a un 68%. Es decir, la buena noticia es que, al parecer, los programas de formación docente están comenzando a proveer una educación mucha más comprensiva a los futuros docentes ya que la proporción de profesores recientemente certificados que dicen formarse en estas tres materias es considerablemente mayor al porcentaje de la población docente en general», concreta Fraser.

### Resultados de la formación del profesorado



Cabe recordar que para ser profesor en la ESO (que son los evaluados en TALIS) es necesario poseer (aparte de un grado universitario) un máster que acredite la formación pedagógica y didáctica. Así lo estableció, desde 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE) actualmente en vigor con las modificaciones de la LOMCE. Este máster exige unas prácticas que antes no eran necesarias (bastaba la licenciatura más el certificado de aptitud pedagógica, más conocido como CAP y para el que no era necesario hacer prácticas). El máster se empezó a implantar en España a partir del curso 2009/2010, lo que explica la mejora en los datos de los últimos años.

Para hacer este macro informe, se han realizado encuestas a 260.000 profesores de todo el mundo que trabajan en centros públicos, privados y concertados y se les ha preguntado sobre su vida laboral, sus prácticas de enseñanza o su formación continua aunque se han centrado, sobre todo, en el conocimiento y las habilidades necesarias para la enseñanza. La encuesta también alcanza a los directores de los centros que son entrevistados para saber su papel en la aplicación de políticas escolares, sus preocupaciones sobre los recursos de los centros, etc.

TALIS advierte de que también es bajo el porcentaje de docentes españoles que recibió formación sobre el uso de las nuevas tecnologías (TIC) en la enseñanza: 38 por ciento frente a la media del 56 por ciento de la OCDE.

El responsable de PISA y de TALIS no solo advierte de fallos en la formación inicial sino también el desarrollo profesional continuo y el trabajo colaborativo de los maestros españoles. La asistencia a cursos y seminarios

presenciales es una de las modalidades más populares de formación continua para los docentes en toda la OCDE (76% de media). En nuestro país, la proporción también es alta: 72%.

Sin embargo, la proporción de docentes que participan en formación basada en el aprendizaje y la observación entre iguales es del 19%, una de las proporciones más bajas entre todos los participantes de TALIS. La media es del 44% en toda la OCDE y el informe advierte de que este porcentaje es bajo teniendo en cuenta que más del 80 por ciento de los maestros reconoce que este tipo de actividades tienen un gran impacto en su trabajo.

A su vez, solo el 24% de los docentes en España declara participar en una red de docentes (promedio OCDE 40%). Los resultados son particularmente preocupantes dado que, en promedio en la OCDE, los docentes informan que la formación continua basada en la colaboración y los enfoques de colaboración en la enseñanza es una de las actividades de formación que mayor influencia tiene sobre su trabajo.

Otro problema sobre el que advierte el informe es el envejecimiento de los docentes. En España, los maestros tienen, en promedio, 46 años de edad, por encima del promedio de edad de la OCDE (44 años).

#### *Envejecimiento de la plantilla*

La población docente española ha experimentado uno de los envejecimientos más pronunciados: la proporción de docentes de 50 años o más ha aumentado un 7% desde 2008. Actualmente, el 36% de los docentes en España tienen 50 años o más (mientras que el promedio OCDE es 34%). «Esto significa que España tendrá que renovar alrededor de tres de cada ocho miembros de su personal docente durante la próxima década», advierte el informe. Sin embargo, tenemos directores más jóvenes que profesores. Así, el porcentaje de directores de 60 años o más es de tan solo el 9% en nuestro país, mientras que en la OCDE la media es del 20%.

#### *Bajo porcentaje de acoso escolar y buena relación profesor-alumno*

Pero no todo son malas noticias. Por ejemplo, España lo hace bien en las relaciones entre profesores y alumnos. Un 96% están de acuerdo con la afirmación que sostiene que «los docentes se llevan bien con los estudiantes». También las cifras de bullying son muy bajas: solo el 5% de los directores declara la existencia de comportamientos de intimidación o acoso escolar entre sus estudiantes, mientras que en la OCDE este porcentaje es casi tres veces más alto (14%). «En España, la proporción de directores que declaran que la intimidación física y no física tienen lugar en sus centros al menos semanalmente ha disminuido en más de seis puntos porcentuales desde 2013», apunta la encuesta.

## **EL PAÍS**

### **“Todas nuestras clases contigo han sido únicas”**

La Facultad de Químicas homenajea a Rubalcaba, que volvió a la docencia en su universidad tras retirarse de la política

JOSÉ MARCOS. Madrid 20 JUN 2019

Cientos de alumnos y profesores de Químicas de la Universidad Complutense rindieron este miércoles homenaje a Alfredo Pérez Rubalcaba en el Aula Magna, que desde ayer lleva su nombre, de la facultad donde el exvicepresidente del Gobierno y exsecretario general del PSOE se volcó como docente tras su renuncia en 2014 a la primera línea de la arena política. Cuarenta días después de su muerte a los 67 años por un ictus, las muestras de afecto y respeto se sucedieron en un acto en el que se quiso destacar el lado más humano, y también el más desconocido, de una de las grandes figuras políticas desde la Transición.

“Te fuiste tan rápido que no nos ha dado tiempo a asimilarlo... Fuimos al Congreso a despedirnos de ti y ahí comprendimos lo que significabas para este país”, expresó Sandra Rodríguez, una de sus alumnas, que destacó su “entrega” como profesor, cómo a las ocho y media de la mañana ya les estaba esperando con un esquema en la pizarra. “Todas nuestras clases contigo han sido únicas”, se despidió imaginándole “en el cielo de los químicos”.

Pilar Goya, la esposa de Rubalcaba, hizo hincapié en cómo la enseñanza y la política fueron sus dos grandes pasiones. “La política le dio muchas alegrías y sinsabores, la universidad solo satisfacciones”, remarcó. “Al volver a la docencia en su primera casa, completó así un ciclo. Estoy segura de que se emocionaría por el lugar elegido. La pena de hoy es parte de la felicidad de ayer”, concluyó.

“Donde más disfrutaba era en las prácticas en el laboratorio con los alumnos, aprendiendo de su ingenio. Preparaba a conciencia sus clases, al igual que todos los retos que afrontaba”, recordó Laura García, técnica de laboratorio. “Fue un gran político y extraordinario servidor público. Pero también expresamos nuestro

reconocimiento al profesor Rubalcaba por ser como era, sencillo, cercano, un gran compañero y una persona excepcional”, afirmó el decano de Químicas, Francisco Ortega.

## MAGISTERIO

### Cómo es nuestro profesorado en relación con el resto de la OCDE en 23 puntos clave

*Hoy se ha presentado el Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (Talis 2018), promovido por la OCDE con la opinión del entorno laboral y educativo de docentes de centros públicos, concertados y privados (han participado 843 centros españoles). Estas son sus principales conclusiones.*

19. junio. 2019

Algunas conclusiones del Informe Talis:

- La docencia fue la primera elección para el 62% de los docentes en España y para el 67% en la OCDE.
- En España, los docentes tienen, de media, 46 años, por encima del promedio de OCDE (44 años).
- Actualmente, el 36% de los docentes en España tienen 50 años o más (OCDE 34%). Esto significa que España tendrá que renovar alrededor de tres de cada ocho docentes durante la próxima década.
- Los directores tienen de media 7 años de experiencia laboral, inferior al promedio de la OCDE (10 años).
- En España solo el 49% de los directores son mujeres, en comparación con el 62% de profesoras (OCDE 47% directoras y 68% profesoras).
- El 5% de los directores españoles declara comportamientos de intimidación o acoso escolar entre sus estudiantes, frente al 14% de OCDE.
- En España, el 22% de docentes trabaja en escuelas con más del 10% de estudiantes cuyo primer idioma es diferente al de instrucción.
- En España, el 26% de los docentes trabaja en centros donde al menos el 10% de los estudiantes tiene origen migrante (OCDE 17%).
- De media, en la OCDE, la prioridad número 1 es reducir el tamaño de las clases mediante la contratación de más personal (calificado de gran importancia por un 65%) y, en segundo lugar, mejorar los salarios (64%).
- En cambio, en España, las tres principales prioridades son la reducción del tamaño de las clases (85%), ofrecer formación continua de alta calidad (65%) y apoyar a los estudiantes con NEE (63%).
- España muestra una brecha amplia entre docentes experimentados (más de 5 años) que se sienten capaces de controlar conductas disruptivas (el 82% de experimentados) y la de novatos (menos de 5 años), el 66% de los principiantes.
- En España, el 41% de docentes frecuentemente deja a los estudiantes que decidan sobre sus propios procedimientos para resolver tareas complejas (45% OCDE).
- En los últimos cinco años en España ha habido un aumento de una hora de trabajo que los docentes dedican a la enseñanza y una disminución de 24 minutos en planificación y preparación de lecciones.
- El 23% de docentes españoles frecuentemente permite a los estudiantes evaluar su propio progreso (OCDE 41%).
- En España, el 71% de docentes informa que ellos y sus colegas se apoyan mutuamente en la implementación de nuevas ideas (OCDE 78%).
- El 48% de docentes en España ha estudiado los contenidos propios de sus materias, la didáctica específica y general y la práctica de aula (OCDE 79%).
- En España, los docentes se han formado en 5 de los 10 elementos posibles (7 OCDE).
- En España, el 38% de docentes reporta que el uso de las TIC para la enseñanza se ha incluido en su formación (OCDE 56%).
- Solo el 26% de docentes españoles afirma haber participado en algún tipo de tutoría al profesorado formal o informal cuando comenzaron a trabajar en su centro actual (38% OCDE).
- Únicamente el 22% de docentes nuevos tiene un tutor asignado (España, 10%).
- La proporción de docentes que participa en formación basada en el aprendizaje y la observación entre iguales es del 19% (OCDE 44%).
- Solo el 24% de docentes en España declara participar en una red de docentes (OCDE 40%).

- En España, el 35% de docentes ha recibido formación para enseñar a grupos de distintas capacidades (OCDE 62%).

## **España, a la cola de OCDE en Educación de adultos por culpa de las cargas familiares**

*España es el país de la OCDE junto a Turquía en el que más personas entre 25 y 64 años (22%), querrían participar en actividades educativas pero se lo impiden sus responsabilidades familiares o las relacionadas con el cuidado de menores.*

Lo señala el informe “Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor”, presentado este lunes por la editorial Santillana con la presencia, entre otros, de la exsecretaria de Estado de Educación con el PP, Montserrat Gomendio, que es la directora del Centro de Competencias de este organismo internacional.

Gomendio ha alertado de que en España más del 50% de la población se verá afectada laboralmente por el impacto de la automatización y la digitalización, por lo que ha apostado por rediseñar los sistemas de competencias que se adquieren a lo largo del sistema educativo, pero ha insistido en que la adquisición de competencias tiene que prolongarse a lo largo de la vida.

En el informe se distinguen varios motivos por los que los adultos no pueden seguir estudios (datos entre 2012 y 2015) y, en el dedicado en concreto a las cargas familiares, España y Turquía tienen los mayores porcentajes, mientras que en el otro extremo se encontrarían los adultos de Dinamarca y Francia.

La OCDE ha detectado más obstáculos que impiden estudiar a las personas adultas como es estar demasiado ocupado en su trabajo, ser caro estudiar y “otros”, por ejemplo, no cumplir los requisitos previos para poder seguir el curso que se deseaba. También afecta la falta de apoyo de la empresa, el curso se ofrece para un horario o lugar poco oportuno o surgió algo inesperado que impide realizar la formación.

La OCDE ha detectado más obstáculos que impiden estudiar a las personas adultas como es estar demasiado ocupado en su trabajo, ser caro estudiar y otros

El 24% de media de los adultos de la OCDE se ha visto impedido a hacer un curso por el conjunto de todos esos motivos, porcentaje que en España es del 31%. “Estos datos sugieren que incluso cuando los adultos están interesados o motivados para participar en actividades de aprendizaje la oferta disponible no les permite hacerlo” y, además, los obstáculos relacionados con la organización de las oportunidades de formación “parecen ser una barrera aún mayor que la económica”.

La OCDE lanzó en 2012 su Estrategia de Competencias y hasta ahora se han completado los proyectos de diez países miembros de la OCDE, entre ellos España, en la que junto a Grecia o Italia se recibió a muchos migrantes con un nivel competencial bajo antes de la crisis económica y tienen ahora un gran número de adultos con pocas competencias en el desempleo.

Mientras Finlandia y Japón son ejemplos de unos buenos resultados en el desarrollo de competencias tanto entre la juventud como entre los adultos, en el lado opuesto, es decir, con un desempeño comparativamente bajo entre la juventud están países como Chile, España, Estados Unidos, Grecia, Israel, Italia o Turquía, que coincide con un desempeño bajo de media entre los adultos (40% inferior o peor).

Por otro lado, el informe recuerda el problema en España del abandono escolar temprano, y durante décadas más de uno de cada cuatro estudiantes (30%) abandonaba sus estudios con un nivel bajo de competencias.

---

## **ESCUELA**

### **La OCDE aspira a que el informe PISA también mida educación social y emocional EDITORIAL**

La inteligencia emocional es una de las habilidades, muy necesarias hoy en día, que deberían enseñarse en el sistema educativo. La educación en emociones o emocional es, quizá, una de las más importantes tareas pendientes en nuestra sociedad, prácticamente hasta la década de los noventa no se produce un avance significativo en su estudio.

La OCDE ha reivindicado la importancia de la enseñanza social y emocional (empatía, capacidad de alcanzar pactos, de crear conexiones personales, de adaptarse a distintos ámbitos, etc.) y lamenta que los «rankings»



de PISA sean lo único que recibe atención pública de una «cuestión compleja» como es medir los avances en educación.

La función fundamental de la escuela es el desarrollo de la persona para su incorporación a la vida adulta. Y un objetivo básico de la escuela para todos es construir un sistema estructurado para hacer frente a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos.

Es necesario, por otra parte, invertir en lo social para mantener el estado de bienestar.

En el proceso de aprendizaje individual y autónomo está presente la dimensión emocional, de modo que es necesario que se le preste una atención especial por las múltiples influencias que las emociones tienen en el proceso educativo y no solamente medir a parte evaluable de resultados.

A los educadores corresponde establecer formas de trabajo conjunto que sean ellas mismas educativas y compatibles con sus puntos de vista del papel emancipador de la educación en la sociedad

No podemos pedirles a los alumnos que trabajen emociones si nosotros mismos no somos un ejemplo. Las escuelas, que «pertenecen» a los maestros y... a los educadores sociales, deben ser el punto de encuentro entre los profesores y los educadores sociales.

## Formación constante y renovación frecuente de competencias: el reto de las personas y los gobiernos en la economía digital

*Montserrat Gomendio presenta en España el estudio de la OCDE 'Competencias para construir un futuro mejor' El informe expone los desafíos de mejora de competencias de la población a los que se exponen los gobiernos para paliar los efectos perversos de megatendencias como la digitalización y automatización del trabajo, y la globalización La formación no tiene techo; deberemos seguir adquiriendo nuevas competencias a lo largo de la vida, a través de la educación formal y no formal, para acceder a buenos empleos y mantenerlos.*

Parece que fue ayer cuando Montserrat Gomendio, como secretaria de Estado de Educación del ministro Wert (2012-2015), presentaba los informes de Educación de la OCDE sacando los colores al sistema educativo español a través de incontables gráficos y amparando en ellos la necesidad de la LOMCE, sus reválidas y sus itinerarios.

Esta semana ha vuelto a repetirse la imagen, pero con Montserrat Gomendio como directora del Centro de Competencias de la OCDE. Vino a Madrid, a presentar el informe 'Competencias para construir un mundo mejor', que ha liderado su departamento, con la colaboración de diversas unidades de la OCDE (Educación, Economía, Empleo, Ciencia, Tecnología, Política Fiscal, Emprendimiento, Gobernanza Pública, Demografía).

«Tenemos una sociedad cada vez más compleja», que obliga a «trabajar integrando muchos equipos», advirtió la ex secretaria de Estado. Trabajar de manera interdisciplinar y coordinada fue, además de una descripción del trabajo en este organismo supranacional, una recomendación a los gobiernos para conseguir mejorar las competencias de la población. Así lo expone, de hecho, este estudio de la OCDE, cuya traducción en español fue posible gracias a la Fundación Santillana, organizadora de la presentación en España y del coloquio posterior que se celebró.

### Los grandes retos

- La primera cosa que deja clara el informe de la OCDE es que **asegurar un nivel alto de competencias profesionales en la población** debe ser para los gobiernos el principal eje de intervención si quieren garantizar el bienestar económico y social y frenar los apocalípticos efectos de las llamadas megatendencias: digitalización y robotización de los trabajos, globalización y deslocalización de puestos, y envejecimiento de la población.

Gomendio ofreció datos de cómo está creciendo la demanda de empleos de alta cualificación —y cada vez más alta— y cómo está cayendo la de demanda de perfiles de cualificación media. Los puestos de baja cualificación, sin embargo, no están sufriendo tanto impacto.

La OCDE calcula que el 14% de los empleos pueden volverse totalmente automatizados y que el mercado laboral tiende a polarizarse entre altas cualificaciones y bajas, siendo las cualificaciones medias las que más van a sufrir.

- Eso no significa que el objetivo se limite a tener un título universitario —segunda y principal conclusión del estudio—, sino que tendremos que estar adquiriendo nuevas competencias de alto nivel de tanto en tanto, a lo largo de nuestra vida profesional, para adaptarnos a las necesidades cambiantes del mercado laboral. El modelo «estudio hasta aquí, trabajo aquí y me jubilo» está acabado, advirtió Gomendio.
- Conjugación formación formal y no formal a lo largo de la vida será un hábito que no sólo las personas tendrán que aprehender —tercera conclusión—, sino un reto para las administraciones públicas y también para las empresas. El desarrollo de competencias no tendrá techo, así que no dependerá en su integridad de un Ministerio de Educación. «Es importante coordinar políticas desde diferentes ámbitos, entre diferentes ministerios», dijo Gomendio ante un José Antonio Wert presente en el público asistente. «Y es importante



abordar el sistema de financiación que garantice el acceso a la formación de la población a lo largo de la vida».

En el debate posterior a la presentación del estudio, una frase de Juan José Juárez, de la Fundación Bertelsmann, nos situó ante el quid de la cuestión: «No podemos esperar que lo resuelva todo el sistema educativo». A lo que añadió: «La empresa debe implicarse en esa formación que va a necesitar que tenga la población».

#### *Los retos del sistema educativo*

Y pese a tener el estudio de la OCDE un enfoque multidisciplinar, sin duda ofrece muchas pistas de por dónde tiene que afinar el sistema educativo español porque es en la educación escolar donde se tejen los mimbres de una población adulta preparada para dar respuesta a los desafíos de la sociedad.

Gomendio se centró en la importancia que tiene mejorar la calidad de la enseñanza obligatoria en materia de competencias, así como mejorar los resultados de la población en esta etapa educativa. Y es que es en la población adulta menos formada (la que abandonó pronto el sistema educativo) en la que precisamente hay menos interés por formarse, según los datos de la OCDE.

Según mostró con gráficos que cruzaban datos del estudio PISA con datos del estudio PIAA (competencias de adultos), los países con mejores resultados en educación obligatoria son también los que mejores niveles de competencias demuestran en la vida adulta.

El éxito en la educación básica es el mejor predictor de una población adulta bien preparada para los desafíos que presenta la sociedad, subrayó. Y no tanto que la formación universitaria se expanda entre la población, ya que, según la OCDE, hay grandes diferencias en el nivel de competencias de la población universitaria entre países. «La educación terciaria no implica una mejora sustancial de las competencias», sostiene el informe.

Lo que sí parece garantizar la formación superior es la predisposición a seguir formándose, ya que en la población adulta con titulación universitaria el porcentaje de personas con inquietud por adquirir nuevas competencias es mayor que entre la población con menos formación. «La etapa de la educación terciaria parece aportar mucho a las capacidades metacognitivas y al gusto por el aprendizaje de la juventud», señala el informe.

También puso énfasis Gomendio en fortalecer la educación infantil, ya que «sabemos que de 0 a 6 años se adquieren competencias cognitivas importantes» que influyen en el rendimiento académico posterior.

#### *Competencias a desarrollar en la escuela*

Dice el informe de la OCDE que «cada vez es más fácil automatizar las competencias cognitivas comunes y, sin embargo, se siguen enseñando en los sistemas de educación». ¿Cuáles son, pues, las competencias que debe garantizar la escuela?

- **Competencias básicas**, como la comprensión lectora y las competencias matemática y digital. Aquí Montserrat Gomendio hizo un inciso: «La competencia digital no es ser capaz de usar la tecnología, sino de saber gestionar toda la información a la que da acceso la tecnología».
- «Las personas que cuenten con competencias básicas sólidas estarán mejor posicionadas para adquirir conocimientos nuevos y desarrollar otras competencias, como las competencias analíticas, sociales y emocionales, y estarán preparadas para seguir aprendiendo a lo largo de la vida», señala el informe de la OCDE.
- **Competencias cognitivas y metacognitivas transversales**, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, el pensamiento creativo, la competencia de «aprender a aprender» y el autocontrol, «son necesarias no solo para responder a los desafíos del futuro, sino para mejorar el futuro».
- **Competencias sociales y emocionales**, como la concienciación, la responsabilidad, la empatía, la autosuficiencia y la colaboración, «ayudan a crear sociedades más amables, agradables y tolerantes».
- **Conocimientos y competencias profesionales, técnicos y especializados**, «necesarios para satisfacer las demandas de ocupaciones específicas, pero también para ser aplicables, con el suficiente potencial de transferencia, en nuevos campos aún desconocidos».

El informe «Competencias para construir un futuro mejor» llama a seguir el ejemplo de los países que han mejorado sus resultados educativos en poco tiempo, en cuanto a las prácticas que han llevado a cabo. Y, de hecho, las cita:

#### *Sobre los docentes*

- • Priorizan la calidad docente mediante una selección de los mejores candidatos
- • Les ofrecen una formación de alto nivel y desarrollan estructuras de carrera con los incentivos adecuados y desarrollo profesional.
- • Los docentes se convierten en aprendices a lo largo de la vida.

#### *Sobre los alumnos*

- • Los sistemas educativos de éxito también establecen altos estándares para todo su alumnado, modernizando sus currículos y armonizándolos con evaluaciones que indican las competencias requeridas en diferentes etapas.
- • Las poblaciones de estudiantes más diversas también necesitan una enseñanza más individualizada, lo que permite que los estudiantes alcancen sus metas mediante diferentes itinerarios.
- • En último término, los estudiantes desfavorecidos obtienen un apoyo adicional desde las primeras etapas, cuando las medidas compensatorias son mucho más eficaces.

La dimensión de género merece especial atención para la OCDE, que llama la atención sobre cómo puede influir unas expectativas educativas menores sobre las chicas en que éstas no se formen en carreras científico-tecnológicas, de tanta relevancia en la economía y en la sociedad. El informe sobre competencias advierte lo siguiente:

*«Parece que existe una tendencia constante por la cual los niños tienen mejores resultados en matemáticas y las niñas, en lectura, independientemente de la calidad del sistema de educación. Sin embargo, PISA 2015 demuestra que niños y niñas tienen un nivel de competencia similar en ciencias. Los datos de PISA indican que las niñas perciben que ellas no obtienen buenos resultados y que sufren mayores niveles de ansiedad, lo que parece estar relacionado con las bajas expectativas, tanto de los padres como de los docentes, en relación con su capacidad para conseguirlos. Ocurre lo mismo con las matemáticas, incluso entre las niñas con un alto desempeño. Las consecuencias de estas diferencias iniciales son significativas, ya que, aunque más mujeres que hombres completan la educación terciaria, pocas eligen carreras de ciencia, tecnología, ingeniería o matemáticas en la universidad (a excepción de las relacionadas con los cuidados, como Medicina) y, por tanto, están infrarrepresentadas en estos sectores económicos, que tienen más posibilidad de crecimiento en la era digital»*

Solo el 20% de los titulados en educación terciaria en ámbitos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación son mujeres. «Por tanto», incide la OCDE, «es fundamental abordar los estereotipos de género en los centros educativos para que las mujeres tengan éxito en la economía digital».

Una vez que la responsable de competencias de la OCDE expuso los desafíos a los que nos enfrentamos e hizo las recomendaciones para que los estados logren frenar los efectos más perversos de la nueva economía y del nuevo mercado laboral, la Fundación Santillana abrió un debate con la participación de los siguientes expertos:

David Martín, director de Educación Global de Ashoka; Rafael Domenech, responsable de Análisis Económico de BBVA Research; Juan José Juárez, project manager de la Fundación Bertelsmann y experto en orientación y desarrollo profesional, y Alejandra Sáenz, del Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica.

Tal vez fue Juan José Juárez quien hizo las aportaciones más significativas planteando cuestiones que dan idea de la complejidad del desafío que tienen por delante los gobiernos:

*«¿Cómo trasladamos a la población, a los estudiantes y a sus familias, cuáles son las competencias que van a necesitar y cómo adquirirlas? ¿Cómo desarrollo una competencia?, ¿cómo la certifico y la homologo?, ¿necesito un título?».*

Otro interrogante clave: «Vamos a vivir muchos años, vamos tener trayectorias profesionales muy largas y zigzagueantes, vamos a adquirir competencias distintas a lo largo de la vida y a recurrir para ello a formación formal y no formal. ¿Cómo recoger toda esa formación y esas competencias diferentes adquiridas a lo largo de la vida?»

Juárez también puso énfasis en la necesidad de trabajar el aprendizaje significativo y el aprendizaje práctico para mejorar el interés de los jóvenes por seguir formándose con orientaciones más claras y acordes a las necesidades de la sociedad y del mercado laboral. «Si descubrimos eso al final, ya es tarde», advirtió.

Por su parte, el director de Educación Global de Ashoka, David Martín, señaló que lo más importante del informe presentado es la necesidad de «tomar conciencia de que la formación no acaba cuando terminas la universidad, sino que debe mantenerse a lo largo de la vida». Tal vez, apuntó, ello sirva también para tomar conciencia de que la transformación de la sociedad depende de lo que hagamos todos y cada uno de nosotros. Ese sí que sería, en su opinión, un buen indicador de progreso social entre los países.

Desde el público, en el turno abierto de preguntas, Miguel Ángel Sancho, director de la Fundación Europea Sociedad y Educación, planteó la necesidad de que la OCDE publique sus indicadores sobre España con los datos desagregados de las Comunidades Autónomas, ya que son las que tienen en su mano poner en marcha políticas de incidencia más directa en la mejora de las competencias de la población a través de la educación formal y de la no formal a lo largo de la vida.

## Docentes comprometidos, pero solos y sin incentivos

*El Informe TALIS 2018 de la OCDE muestra a un profesorado vocacional y entregado que achaca falta de formación inicial y continua para hacer frente a los retos del día a día en el aula. Esta macroencuesta a docentes de Secundaria de 48 países se realiza cada cinco años (2008, 2013 y 2018). Esta vez ofrece datos específicos de Castilla y León, Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, La Rioja, Cantabria y Asturias, debido a su muestra ampliada, así como información sobre los maestros de Primaria*

La responsable del Programa de Educación y Competencias de la OCDE, Marta Encinas, presentó ayer, en el Ministerio de Educación, la primera parte del Informe TALIS 2018 junto a Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación y Formación Profesional en funciones.

De acuerdo a los resultados de esta macroencuesta al profesorado de 48 países de la OCDE, España destaca por dos aspectos: uno bueno y uno malo.

Según el balance realizado por Marta Encinas, «lo mejor» del sistema educativo español es el alto compromiso del profesorado y su vocación social, así como el ambiente positivo que hay en las aulas, la relación entre alumnos, entre profesores, y también entre unos y otros. En comparación con los informes anteriores, se aprecia una mejora de las relaciones, y una disminución de los problemas de seguridad y del bullying, pero no así de los problemas para mantener la disciplina en el aula que sube ligeramente.

«Lo peor», que los docentes se sienten solos, desatendidos, infravalorados, carentes de una preparación suficiente para afrontar la diversidad en el aula y los problemas de disciplina, y de incentivos para la formación continua. Su carrera es plana, o inexistente, y ése es uno de los problemas que puso sobre la mesa la representante de la OCDE al presentar el informe.

La principal preocupación de los profesores en el aula es la falta de disciplina y el tiempo que emplean en guardar el orden. Pero esto no se debe a que los alumnos españoles se porten peor que los de otros países, insistió Marta Encinas, sino por la falta de recursos de los docentes para controlar a los alumnos. Cuantos más jóvenes son los docentes, mayores son los problemas reportados para gestionar el orden en el aula y más tiempo les lleva crear el clima adecuado para dar su clase.

La representante de la OCDE apeló a déficits de formación, sobre todo en la competencia pedagógica y de gestión el aula, sobre todo en relación con la diversidad del alumnado.

**Sólo el 48%** del profesorado de Secundaria encuestado, en comparación con el 79% de la OCDE, dice haber estudiado los contenidos propios de sus materias, la didáctica específica y general y la práctica en el aula. Los docentes también informan que se han formado en menos aspectos que en otros países. El 38% (frente al 56% de la OCDE) dice haberse formado en el **uso de las TIC** para la enseñanza durante su formación inicial, y sólo el 36% dice sentirse preparado para usarlas.

### Más profesores de apoyo

Los docentes españoles no son los que más reclaman un aumento de sueldo cuando se les pregunta a qué dedicarían una mayor inversión en educación –al fin y al cabo, son están entre los mejor pagados–, sino que su prioridad es bajar la ratio de alumnos por aula (23 en Primaria, 25 en Secundaria).

*«Hay una percepción errónea de que se enseña mejor a menos niños», dijo Marta Encinas. «No hay ninguna evidencia de que disminuir la ratio mejore el rendimiento del alumnado».*

*«Otra cosa», puntualizó, «es que si yo veo que hay cinco o seis niños que no me siguen, o que llevan un ritmo menor, o que son muy activos y necesitan otro tipo de aprendizaje, que pueda tener un profesor de apoyo que los saque del aula en algunos momentos para trabajar con ellos aparte, o que tenga a un compañero al lado para repartirnos la atención cuando se trabaja en grupos».*

El 53% de los maestros y el 42% de los docentes de Secundaria manifiestan que en su centro hay escasez de personal de apoyo, porcentajes superiores a la media europea (38% en Secundaria) y de la OCDE (35%)

Opiniones aparte, en los centros de Secundaria españoles hay un profesor de apoyo por cada 20 profesores (1/27 en Cataluña y 1/16 en Castilla y León), cuando la ratio en la OCDE es de 1/12.

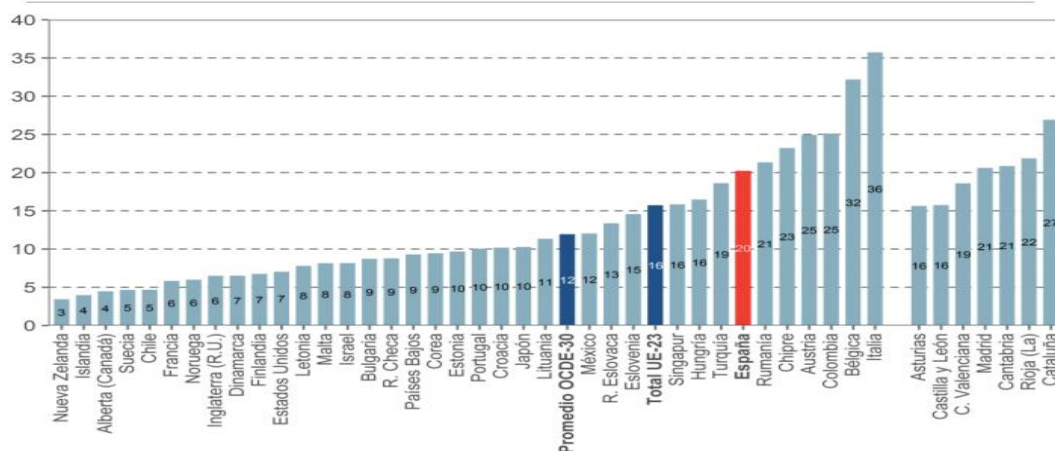
La ratio española de personal de apoyo en Primaria es de 1/11 (1/14 para Cataluña y 1/9 en Castilla y León, Cantabria y Asturias). En Francia, 1/5.

«La figura del profesor de apoyo es muy importante para que el docente no se sienta solo, y para que los niños que necesitan una enseñanza diferente no se queden descolgados, y no cuesta mucho dinero porque puede dar servicio a varias clases», señaló Marta Encinas.

España es uno de los países con menos profesorado de apoyo y la representante de la OCDE lo destacó como un problema a solucionar en favor de la calidad de la enseñanza, cuyo principal indicador es la capacidad para dar una enseñanza de acuerdo al ritmo y las capacidades de aprendizaje de cada uno.

«Utilizar la misma receta a todos los niños hará que se nos caiga una parte», advirtió Encinas. Un dato ilustrativo: somos el 2º país de la OCDE con mayor índice de repetición de curso

**Figura 3.2c. Ratio Profesores/personal de apoyo pedagógico en los centros educativos. Educación Secundaria. TALIS 2018**



Por otro lado, nuestros profesores tienen una de las autovaloraciones más bajas a la hora de motivar a los alumnos menos interesados.

### «Hacer el puzzle de otra manera»

La experta de la OCDE parecía tener muy claros los problemas del sistema educativo español y algunas «recetas» para solucionarlos desde la política. Aseguró que no hacía falta destinar una inversión mucho más grande en educación, sino «con las piezas que tenemos hacer el puzzle de otra manera».

Por ejemplo, manifestó que **no hace falta gastar tanto dinero en un MIR docente** para mejorar la formación de los maestros, sino que existen **otras fórmulas**, como ampliar la capacitación pedagógica en la formación inicial, la introducción progresiva en la práctica de aula, tener un mentor o asesor en los primeros años, dejar más tiempo investigar sobre atención a la diversidad o sobre necesidades educativas especiales...

El déficit de formación y de investigación por parte del profesorado es otro de nuestros males.

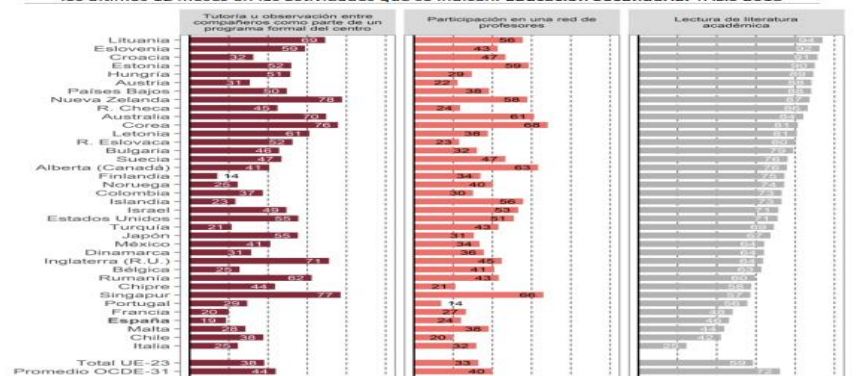
La falta de formación es doble: en la vertiente pedagógica y en la dimensión práctica. Eso, en lo que se refiere a la formación inicial. Pero, además, los docentes españoles reportan menos formación continua una vez que están en ejercicio, según la encuesta de TALIS.

¿Y por qué se forman menos?, se les preguntó. Respuesta mayoritaria: ausencia de incentivos y de una oferta formativa relevante. Sólo un 20% del profesorado de Secundaria (en comparación con un 49% en el resto de países) afirma haber sido liberado de obligaciones docentes para poder recibir formación.

Tampoco salimos bien parados en observación de aula, «una de las prácticas que más ayuda a los profesores», precisó Encinas. Sólo un 19% de los españoles dijo haber tomado parte en prácticas de observación, frente a un 44% de media en la OCDE.

En participación en redes de profesores también nos quedamos cortos (un 24% frente a un 40%). Y más en lectura de literatura académica (un 46% en España, frente a un 72% en la OCDE). En cambio, un 72% de los españoles dice asistir a cursos y seminarios.

**Figura 6.2d. Porcentaje de profesores que dice haber participado los últimos 12 meses en las actividades que se indican. Educación Secundaria. TALIS 2018**



### **Desarrollo profesional**

La falta de una carrera profesional para el profesorado es otro de los déficits detectados en comparación con otros países, que también está detrás del bajo interés en mejorar la formación continua.

Preguntada por qué niveles puede haber en la docencia para poder estructurar una carrera, Marta Encinas se refirió a que no tiene por qué tratarse de un ascenso vertical, sino que hay sistemas educativos en los que hay una diversificación de funciones del profesorado de acuerdo a diferentes incentivos económicos. Por ejemplo, hay países donde a los profesores –normalmente con más experiencia– se les da la posibilidad de ejercer en centros con alumnado de mayores dificultades para mejorar sus resultados, o se convierten en mentores de profesores noveles. La cuestión es que no tienen por qué estar toda la vida en el mismo sitio y haciendo lo mismo.

En definitiva, señaló la responsable de la OCDE, «estamos en un buen sistema, que necesita mayor atención a los profesores, a su formación y a su carrera».

Por su parte, Alejandro Tiana, hizo un análisis benévolo de los resultados, achacando a la crisis y a los recortes la falta de profesores de apoyo, y resaltando algunas mejoras en la autopercepción de la competencia docente (en comparación con el anterior informe TALIS) debido a la extensión del máster de Secundaria, que impulsó la LOE. En cambio, reconoció que la carrera profesional docente es una asignatura pendiente de los sucesivos gobiernos.

### **Poco preparados para NNEE**

Con la cautela de estar «en funciones», no adelantó ninguna intención del siguiente gobierno, ni para mejorar la formación inicial y la continua, ni para construir una carrera docente, ni para adecuar la plantilla de los centros para hacer una escuela más inclusiva que incorpore a más niños con necesidades educativas especiales, que es uno de los objetivos de la ley educativa socialista que no llegó a ser aprobada.

Precisamente el informe de la OCDE muestra cómo el profesorado español no se siente bien preparado en la atención a los alumnos con necesidades específicas y reconoce que en su centro falta personal especializado.

En España, el 25% de los directores sostiene que la calidad de la enseñanza en su centro educativo se ve mermada por la falta de personal competente para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales (32% en el promedio de la OCDE).

Y eso que somos uno de los países con menor presencia de alumnos con NEE en las aulas ordinarias, en comparación con la media de la OCDE.

En nuestro país, el 35% de los docentes afirma haber recibido formación para enseñar en clases con grupos de distintas capacidades como parte de su educación formal inicial. Pero el promedio de la OCDE es del 62%.

Según la encuesta, la capacitación en «la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales» es el área de formación continua que un mayor porcentaje de docentes dicen necesitar más (28% en España, comparado con el 22% en el promedio OCDE). El porcentaje es mayor conforme decrece la edad de los docentes y disminuye según van cumpliendo años.

Puedes descargarte aquí el primer volumen del Informe TALIS 2018 para España:

<http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018.html>

Para un mejor conocimiento de la realidad educativa internacional, sugerimos la lectura de la siguiente guía elaborada por la OCDE a partir de TALIS 2018, donde se destacan algunas prácticas de éxito de atención a la diversidad y de formación y acompañamiento docente: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:8242c5a6-a7cf-4a5f-b807-27c477b3df0c/guia-profesor-talis.pdf>



## **El profesorado español pide clases más pequeñas y formación ante la diversidad de alumnado**

*El informe TALIS, de la OCDE, pregunta a las y los docentes sobre su percepción profesional. Se trata de un colectivo altamente vocacional, con preocupación social, pero con necesidades de formación y apoyos.*

Pablo Gutiérrez del Álamo



TALIS es un estudio que se centra en la percepción que tiene el personal docente (incluidos los y las directoras) de su propio trabajo y de las condiciones, de todo tipo, en las que lo realiza. En España existen algunas mejoras en cuestiones como el bullying y acoso, así como en la formación pedagógica de las nuevas incorporaciones a las aulas. Pero todavía quedan mejoras importantes.

Marta Encinas, analista de la OCDE que estuvo presente en la rueda de prensa de presentación de la edición de 2018 del informe destacó que el sistema educativo español es sólido del que le llamó la atención las buenas relaciones existentes entre alumnado y profesorado, con bajas tasas de *bullying* (bastante por debajo de las medias de la OCDE y de la UE).

Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación, también insistió en esta percepción tanto de docentes como de direcciones escolares. Hay pocos casos de acoso escolar o de otros tipos de violencia física o no. «Los centros españoles son seguros», aseguró. Además, en los últimos años se ha visto una disminución, amenos, en la percepción que tienen docentes y direcciones en relación a los casos de acosos y violencia. Algo que, de alguna manera, tiene que ver con las buenas relaciones existentes dentro de los centros educativos.

Pero señaló algunos elementos en los que hay bastantes posibilidades de mejora. Entre ellos, según las encuestas realizadas a los docentes en España, falta formación dedicada a la atención de personas con necesidades educativas especiales, también para la atención en contextos multilingües o de mayor calado en el terreno pedagógico.

El profesorado español tiene algunas quejas que comparte con el del resto de los países participantes. Ante la pregunta de qué medidas adoptarían para mejorar el sistema si pudieran aumentar la inversión que se hace, el primer asunto que en un 85% de los casos afirman las y los docentes se encuentra la reducción del tamaño de las clases, es decir, la ratio de alumno por aula. Después, el aumento de la formación continua de calidad (65%) y, en tercer lugar, las mejoras en el apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales (63%). En el caso de la media de la encuesta TALIS, en el primer lugar aparece el aumento del salario docente, que en el caso de España apoya la mitad del profesorado.

### **Puntos clave**

Como decíamos, los puntos que para el profesorado son clave pasan por que disminuyan las ratios de alumnos por aula, claramente aumentadas durante los años de los recortes que eliminaron una gran cantidad de personal de apoyo. Según los datos del informe, en España hay un docente de apoyo por cada 20 profesores, mientras que en la Unión Europea, de media, es cada 16.

Esta cuestión de las ratios, como es habitual, para la OCDE no es determinante. Es decir, no hay evidencia de que a menor número de chicos y chicas en el aula se mejoren los aprendizajes, ni lo contrario. Sí afirma Marta Encinas que sería interesante que hubiera docentes de apoyo que en momentos concretos, en aulas concretas, pudieran ayudar a quien estuviera dentro enseñando, para reforzar su trabajo en momentos concretos.

La formación y, específicamente, las horas de prácticas del profesorado son otra de las claves. España es el segundo país de los participantes que menos horas dedica a las prácticas de aula. A esto se suma, según explicaba Encinas, que en España, el personal con menos experiencia es el que acaba en los centros o en las aulas con alumnado con mayores dificultades, o porque hay mucha población de origen migrante o en situaciones socioeconómicas complejas. «Es precisamente lo contrario de lo que ocurre en los países que mejores rendimientos obtienen».

Aunque maestras y maestros están satisfechos tanto con los conocimientos en sus materias, como en la pedagogía, que alcanzaron en sus estudios de Magisterio, el personal de secundaria considera que sería necesario mejorar la formación inicial añadiendo más peso a la parte pedagógica. Es verdad que si se desagrega de este grupo al profesorado con menos de cinco años de práctica docente, se encuentra una respuesta diferente, puesto que este colectivo ya ha pasado por el máster de formación del profesorado que, aunque como admite Alejandro Tiana, puede mejorar, ha elevado bastante el nivel formativo en lo pedagógico, también en lo práctico de las nuevas generaciones.

En cualquier caso es un reto, puesto que señala TALIS, aproximadamente un tercio del personal docente habrá de renovarse en la próxima década. España es, como otros países de su entorno, un lugar en el que el profesorado está algo envejecido, con un importante porcentaje por encima de los 50 años.

En cuanto a la formación, además de señalar la necesidad de una mayor y de mejor calidad en relación al alumnado con necesidades o de entornos desfavorecidos o multilingües, también destaca que el profesorado español reclama más formación inicial sobre cuestiones pedagógicas. En España todavía tiene mucho peso la enseñanza «tradicional» frente a otras actividades más innovadoras, o al uso de las TIC. También en lo relativo a la gestión del aula, en el sentido de conseguir estrategias para gastar menos tiempo (hasta un 16% del tiempo de enseñanza) a tranquilizar al grupo de alumnos.

A pesar de reclamar más formación, España no es el país en el que más horas de formación permanente se desarrollen. Para la analista de la OCDE esto puede tener relación con la falta de incentivos, ya sean económicos o no, a la hora de apuntarse. Una falta de incentivos que, además, se traslada a la carrera profesional, más bien plana.

Para ella, una manera de mejorar esta carrera sería ideando otras posiciones en las que el o la docente pudiera desarrollarse, por ejemplo, acompañando a otros más novatos en su entrada en el sistema educativo,

siendo formadores de formadores, ayudando a las escuelas en peor situación a mejorar sus rendimientos... Una carrera que no fuera solo subir el salario o cambiar de puesto «ascendiendo» a los cargos directivos.

Sobre las direcciones, Alejandro Tiana admitió que tal vez los el país haya prestado más atención a la formación relacionada con los elementos más administrativos del cargo, más burocráticos, y haya dejado de lado cuestiones como el liderazgo pedagógico.

Como ya es sabido, la profesión está altamente feminizada y, aunque los datos han mejorado mucho en los últimos años, todavía las mujeres están infrarepresentadas en los cargos de dirección. Alrededor del 47% de las directoras son mujeres, frente al 62% de mujeres que son maestras o profesoras, de media. Esto afecta, claro, a los salarios que perciben.

Un dato que Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación y FP ha querido resaltar también en la rueda de prensa de presentación de los datos.

Quedan en el aire cuestiones importantes relacionadas con cambios en la formación inicial y permanente, así como en el desarrollo de procesos de mayor práctica previa a la enseñanza o de conformación diferentes de las clases para dar apoyo a quienes están hoy día en las aulas. El secretario de Estado, que lo es en funciones, no se aventuró a dar claves, precisamente por el hecho de que el equipo ministerial pudiera cambiar en las próximas semanas.

Cuando se forme el nuevo Gobierno y se sepa quién ocupará el despacho del Ministerio, tendrá sobre la mesa importantes decisiones ligadas a la configuración de la carrera docentes (¿de nuevo el Estatuto Docente?), también sobre la mejora de la formación inicial del profesorado o, por ejemplo, cómo negociar con las comunidades autónomas un nuevo marco de formación permanente, pues está en manos de estas qué formación se da. Otras claves se relacionarán con cómo se afrontará el reto de una escuela inclusiva, en cuanto a formación y, también, en conformación de las aulas y los apoyos que debería haber en los centros educativos.

## **La AIReF pide actualizar los umbrales de renta de las becas universitarias para hacerlas más progresivas**

*Los requisitos económicos de las becas "no se han adaptado a la realidad económica" y "los umbrales de renta familiar no se han actualizado desde el curso 2010-2011 y son escasos".*

La Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal (AIReF) aprecia un amplio margen de mejora en el actual sistema de becas universitarias y plantea, entre otras propuestas, «reconsiderar y actualizar los umbrales actuales de renta» que determinan la cuantía de las ayudas a recibir para hacer este sistema más progresivo.

El objetivo sería evitar los grandes saltos que actualmente se producen en esos umbrales, que se basan en tres escalones, de manera que por ganar un euro más al año, el paso del primer escalón al segundo supone dejar de recibir 1.500 euros de ayuda. La AIReF propone diseñar un sistema progresivo que establezca una adjudicación del dinero a recibir de más a menos en función de la renta y no se produzcan estos fuertes cambios.

La entidad, que subraya que los requisitos económicos de las becas «no se han adaptado a la realidad económica» y «los umbrales de renta familiar no se han actualizado desde el curso 2010-2011 y son escasos», entiende que «la aplicación de algunos de los criterios económicos es cuestionable» y existen «dificultades en el personal de las universidades para comprobar temas fiscales y económicos en la fase de alegaciones» de los procedimientos de concesión de las ayudas.

El organismo independiente, que continúa con los análisis del gasto público que lleva presentado en los últimos meses, cree que el sistema de becas universitarias fomenta la igualdad de oportunidades pero tiene un amplio margen de mejora para que los jóvenes puedan estudiar lo que quieran y dónde quieran.

Según la encuesta realizada por la institución, en la que han participado 73 universidades y 23.000 estudiantes, el 31% afirma que no hubiera podido estudiar sin beca, un 22% no podría continuar sus estudios y un 70% tendría que buscar trabajo. En el último año 445.000 estudiantes universitarios (un 34% del total) solicitaron la beca MECID del Ministerio de Educación y Formación Profesional y finalmente la recibieron dos de cada tres solicitantes, con una cuantía media de 2.200 euros.

Esto supone que el 22% del total de los universitarios disfrutaron de la beca del ministerio, lo que refleja la importancia de esta herramienta pública de redistribución.

### **Cuantía de la beca residencia insuficiente**

El ministerio gastó en educación 2.239 millones de euros en 2016, de los cuales destinó a becas universitarias 816 millones (36,4%). Si desglosamos los diferentes componentes que conforman las ayudas al estudio universitario, 122 millones se destinan a la beca residencia. Una cantidad insuficiente para la AIReF, que propone casi doblar la partida con un aumento de 98 millones de euros.

Un estudiante que reside en su domicilio familiar tiene un coste por año académico de 3.964 euros recibe una cuantía de 3.920 euros. Mientras que un estudiante que reside fuera de su domicilio tiene un coste de 6.664 euros y recibe un 5.420 euros, es decir, el 19% queda sin cubrir.

### **Adelanto de la beca al inicio del curso**

Uno de los problemas más importantes, según la institución, es que los estudiantes conocen la concesión de la beca en los meses de diciembre y enero y reciben el dinero en los meses de enero a mayo, cuando el curso está muy avanzado. De manera que el estudiante debe afrontar los primeros gastos académicos y/o de residencia con la incertidumbre de si le concederán la beca. La AIReF estima que esto puede provocar que el estudiante se haya puesto a trabajar en este periodo o haya decidido abandonar los estudios.

La propuesta del organismo es adelantar el inicio del proceso a enero y que se conceda una pre-concesión entre febrero, marzo y abril, garantizando que las becas estén resueltas antes de que empiece el curso académico. Para ello, el Ministerio debe reorganizar la organización presupuestaria y flexibilizar el procedimiento utilizando la última renta disponible.

### **Falta de información entre los estudiantes**

Solo seis de cada cien estudiantes recibió información sobre becas y ayudas, según la encuesta elaborada por la AIReF. Una falta de información que ha llevado a que el 17% de los estudiantes que cumplían con los requisitos para ser beneficiarios de la ayuda no la solicitaran. Con el fin de mejorar la difusión y agilizar los trámites, desde la AIReF proponen la creación de un portal web único con información de todas las becas universitarias y un centro de atención al estudiante para la coordinación entre Estado, comunidades autónomas y entidades locales.

## **Los cambios necesarios en el aula**

*Construir buenas relaciones interpersonales es una tarea clave, que es necesario programar y trabajar de manera continua. Algo fundamental para el alumnado y, también, para la constitución de equipos de profesorado colaborativos y bien cohesionados.*

Pedro Uruñuela Nájera

“Si queremos que cambien su conducta nuestros alumnos y alumnas, debemos cambiar lo que hacemos en el aula y crear otras condiciones en ella”. Esta era la conclusión principal del anterior artículo, que señalaba tres grandes cambios posibles: el relativo a las relaciones interpersonales, el de los elementos motores del alumnado (emoción y motivación) y el relativo a los elementos internos del aula (contenidos, metodología, evaluación, organización, normas de aula...).

Es fácil encontrar reflexiones sobre los dos últimos elementos, por lo que voy a centrarme en lo relativo a las relaciones interpersonales. Se trata de un elemento directamente relacionado con la convivencia y que, por mi experiencia concreta, es al que menos atención suele prestarse a la hora de organizar el aula. Vamos a ello.

Es necesario partir de la importancia que tienen las relaciones interpersonales en el aula, ya que pueden considerarse los cimientos del proceso de aprendizaje. Si las relaciones son positivas y sólidas, es decir, si los cimientos son consistentes y están bien consolidados, los aprendizajes serán también más fáciles, sólidos y duraderos. Por el contrario, si son débiles o apenas existen, aparecerán muchos problemas y los aprendizajes se resentirán notablemente.

Crear buenas relaciones interpersonales debe ser una de las preocupaciones básicas de todo profesor y profesora ya que, a través de ellas, se da respuesta a las necesidades concretas del alumnado. Nos lo recuerdan los Whittaker en su libro *Mi primer año como docente. Gestionarlo y vivirlo*, en el que afirman que cada momento que se actúa con el alumnado es una oportunidad para edificar esta relación, desde el primer día hasta el último. Sin embargo, no siempre el profesorado es consciente de este planteamiento, que permanece en el olvido o al que no se le da la importancia y relevancia que tiene.

La programación del curso que se hace al inicio es un buen ejemplo de ello. Dicha programación suele centrarse en los contenidos que se van a trabajar, la metodología que se va a utilizar, la forma en la que se va a llevar a cabo la evaluación, la organización del aula..., pero apenas analiza y plantea cómo se van a trabajar las relaciones. Esto es particularmente importante en las etapas superiores de la educación obligatoria, ya que los grupos suelen ser nuevos respecto del curso anterior, el profesorado pasa menos tiempo con su alumnado y es muy necesario construir y establecer unas buenas relaciones.

Tener programado lo que se va a trabajar académicamente (en el currículo o en los contenidos de la asignatura) puede ser necesario, pero no es suficiente. Es necesario abrir el concepto de programación y dar cabida a los elementos característicos de las relaciones interpersonales. Es necesario plantearse, como bien ha señalado Juan Vaello en sus publicaciones, qué se va a hacer para conectar con las alumnas y alumnos, cómo se les va a escuchar, motivar, entusiasmar, corregir, advertir, comprometer, etc. Estas preguntas deben también discutirse y tratarse en los claustros y en los órganos de coordinación docente, en pie de igualdad que los temas relativos al desarrollo académico del currículum.

Cinco son los elementos que concretan el trabajo de las relaciones interpersonales en el aula. El primero de ellos, **la creación de un buen clima de aula**, algo que construimos entre todos y todas y en el que el profesorado tiene una responsabilidad especial. El clima es el ambiente, la atmósfera, el aire que se respira dentro del aula que, si es positivo, hace posible la aparición de conductas positivas en el alumnado hacia su aprendizaje o, por el contrario, favorece actitudes negativas si es negativo.

Son varios los elementos que crean o dificultan un buen ambiente en el aula, desde las características físicas y ambientales del edificio a la gestión socioemocional que se hace de la clase, pasando por la propia organización del aula. Sin embargo, y como indican numerosos autores (ver Uruñuela 2018), las relaciones interpersonales son el elemento determinante y más influyente en el clima de aula. Como señala la profesora Marchena, el clima es una construcción originada por las relaciones sociales y por la forma de pensar de cada uno de sus miembros, y de ahí la importancia de prestarle la atención que se merece.

Son varios los tipos de relación que favorecen el buen clima y la comprensión entre el alumnado y su profesorado, desde la personalización de la relación, la flexibilidad y la interacción con humor compartido entre ambas partes. Igualmente, hay interacciones que favorecen la oposición, desde la desacreditación o discriminación de ciertos alumnos a no valorarles adecuadamente o pasar de ellos y ellas. Algo que debe ser cuidado y evitado por parte del profesorado.

Un segundo elemento clave para la construcción de una buena relación en el aula viene dada por **la construcción del grupo**. Como ya he señalado, en los primeros años apenas hay cambios en la constitución de los grupos, pero es una necesidad imperiosa conforme se avanza en el sistema educativo. Es necesario dedicar tiempo a la construcción del grupo, a que todos se conozcan y sepan su nombre, a crear actitudes de aprecio y confianza entre sus miembros y a desarrollar procedimientos y actitudes de cooperación.

Construir grupo es la mejor manera de prevenir el acoso y maltrato entre iguales, y es una tarea que no es exclusiva de quienes ejercen la tutoría respecto de dicho grupo. Se trata de algo básico y fundamental para todo el profesorado que, de manera coordinada y sinérgica debe plantearse este trabajo. Es una condición para el aprendizaje y, a la vez, es la manera de trabajar un contenido fundamental en educación, el aprender a relacionarse y a convivir.

Un tercer elemento clave para unas buenas relaciones interpersonales en el aula es **la comunicación que se desarrolla entre el profesorado y su alumnado**. Son muchos los aspectos implicados en una buena comunicación, pero hay varios de especial importancia para el profesorado y su alumnado. En primer lugar, es necesario conseguir que este nos escuche, que no se cierre en sí mismo, que sea permeable a lo que le queremos transmitir. Esto pasa por saber evitar los mensajes que llevan a que se cierre (ignorarle, criticarle, interrumpirle...) y emplear mensajes que le abran al diálogo y escucha activa. Es importante que el alumno o alumna sientan que nos interesamos por ellos como personas diferentes y que les respetamos tal y como son.

Igualmente es fundamental la escucha activa hacia los y las estudiantes, mostrando interés, clarificando lo que nos dicen, parafraseando sus mensajes, reflejando sus sentimientos y resumiendo lo que comunican. También desarrollar un estilo asertivo y no violento, que aúne la eficacia con la justicia en la comunicación.

Un cuarto elemento hace alusión al **tratamiento y gestión de los conflictos** que tienen lugar en el aula y en la relación interpersonal entre el profesorado y el alumnado. Que el alumnado aprenda a gestionarlos de una manera pacífica, que sepa identificar sus elementos (personas, problema, proceso), que plantee alternativas desde una perspectiva de ganar-ganar, etc. son aspectos que no se pueden dejar a la improvisación y deben ser trabajados siempre que haya ocasión para ello.

Y todo ello, conectado con **los procedimientos para la gestión colectiva de los conflictos** que haya puesto en marcha el centro. Es importante que todas y todos sepan que existe el servicio de mediación, que se pongan en marcha prácticas restaurativas, que se les anime a participar en su desarrollo. Lo que conecta con el último elemento clave para la construcción de unas buenas relaciones interpersonales, la promoción del protagonismo del alumnado.

Dar responsabilidad al alumnado, crear y poner en marcha diversos sistemas de ayuda, para la acogida y acompañamiento, de tutoría entre iguales, sistemas de mentorías, etc., supone poner las bases para una buena relación. El alumnado, en general, quiere ser protagonista y responsable, poder participar opinando sobre lo que sucede, tener control sobre lo que hace, sentirse tratado como persona importante que da respuesta adecuada a las situaciones que vive.

Construir buenas relaciones interpersonales es una tarea clave, que es necesario programar y trabajar de manera continua. Algo fundamental para el alumnado y, también, para la constitución de equipos de profesorado colaborativos y bien cohesionados.

Pedro M<sup>a</sup> Uruñuela Nájera. – Asociación CONVIVES