

ÍNDICE

Celaá propone una alianza con el sector empresarial para impulsar la FP Dual. EUROPA PRESS	Pág 2
La Asamblea de Madrid aprueba mantener los contratos de los docentes de refuerzo más allá de diciembre. EL PAÍS	Pág 3
Portugal recalca cuál fue el principio de su revolución educativa: preguntar a los profesores. LA VOZ DE GALICIA	Pág 4
El 44% de los españoles ve positivos los programas escolares online aplicados en los colegios e institutos. EUROPA PRESS	Pág 5
La inmersión lingüística en Cataluña. EL PAÍS	Pág 5
La Plataforma Más Plurales presenta en el Senado enmiendas a la LOMLOE para garantizar la libertad de las familias. EUROPA PRESS	Pág 6
Un futuro incierto para los colegios que segregan por sexo. EL PAÍS	Pág 7
La 'ley Celaá' y la parte contratante de la primera parte. EL PERIÓDICO de Catalunya	Pág 9
Familias de la concertada reniegan de la campaña contra la Ley Celaá: "Usaron a mi hija en uno de sus vídeos políticos". EL DIARIO.es	Pág 9
Ser de letras. EL PAÍS	Pág 11
Los 7 principios básicos que no debes olvidar para educar. ABC	Pág 11
Tres meses de coles-covid. LA VOZ DE GALICIA	Pág 12
La escuela aprueba el primer trimestre sin un descontrol de contagios pero necesita más medios para afrontar el invierno. EL DIARIO.es	Pág 13
Los padres del colegio Blas de Lezo pierden la batalla legal contra la directora. LA RAZÓN	Pág 15
El sociólogo Hernán Cuervo: "Para que los jóvenes cumplan las normas contra la covid hacen falta ayudas, policías y multas". EL PAÍS	Pág 16
ONG y entidades del ámbito educativo reclaman en el Senado una mayor participación estudiantil en la 'Ley Celaá'. EUROPA PRESS	Pág 16
Los alumnos españoles flojean en Matemáticas y Ciencias por la falta de formación de sus maestros. EL MUNDO	Pág 17
Los alumnos españoles de Primaria empeoran en Ciencias y Matemáticas y se alejan de la media de la OCDE. EL DIARIO.es	Pág 19
España sigue cayendo en Matemáticas porque en los colegios se enseña mal y los profesores no están bien formados. ABC	Pág 21
Los estudiantes españoles de Primaria bajan en ciencias "significativamente" y aumentan la brecha con la media de la OCDE. EL PAÍS	Pág 23
Los alumnos españoles se estancan en matemáticas y siguen por debajo de la media europea y de la OCDE, según un estudio. EUROPA PRESS	Pág 24
El PSOE acelera la Ley Celaá para que se debata antes de Navidad y el mismo día que los Presupuestos. EL MUNDO	Pág 25
La brecha de género ya se detecta a los diez años en la clase de matemáticas. LA VANGUARDIA	Pág 26
Retos para formar en primaria. EL PAÍS	Pág 27
"Los nativos digitales no existen" y la Lomloe no va a corregir esa falta de competencias, advierten los profesores. EL DIARIO.es	Pág 28
El Gobierno defiende un sistema integral de FP que acompañe el reto de la transformación económica. EUROPA PRESS	Pág 30
Desafíos y estrategias globales para conseguir un aprendizaje digital práctico y efectivo. EL PAÍS	Pág 31
Los beneficios a largo plazo de la educación de 0 a 3 años están probados, según los educadores infantiles. EUROPA PRESS	Pág 33
Protección de Datos estudia sanciones por una encuesta que preguntaba a los alumnos si eran independentistas. ABC	Pág 33
Seis años de 'Ley Wert' no elevaron la "calidad" de la enseñanza como anunciaron sus creadores que haría. EL DIARIO.es	Pág 35

Escuelas que buscan alternativas a Google. EL PAÍS	Pág 36
Celaá apela a un gran pacto por la FP Dual. EL PAÍS	Pág 37
Celaá sitúa la transformación de la FP como prioridad del Gobierno para lograr una sociedad sostenible, digital y verde. EUROPA PRESS	Pág 37
Avanzando hacia una educación inclusiva de calidad. THE CONVERSATION	Pág 38
La educación constitucional, una materia ausente y necesaria en las aulas. THE CONVERSATION	Pág 40
Cómo tener un buen nivel de inglés sin hacer inmersión lingüística. THE CONVERSATION	Pág 41
TIMSS 2019: Singapur, inalcanzable. España, sin avances en los últimos cuatro años. MAGISTERIO	Pág 42
CCOO pide a Madrid que suspenda el cese de los profesores de refuerzo. MAGISTERIO	Pág 44
La Lomloe se aprobará con los presupuestos, en el pleno del Senado del 23 de diciembre. MAGISTERIO	Pág 45
La Lomloe hace que la LOE vuelva a ser una ley de punto medio. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 46
Estancamiento en los datos del informe TIMSS sobre ciencias y matemáticas. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 48
¿Un pacto educativo en pandemia? ESCUELA	Pág 49
Balance de tres meses de curso y pandemia. ESCUELA	Pág 50
Las oposiciones regresan tras el parón por la pandemia. ESCUELA	Pág 51
«Lo ideal sería una convivencia entre la lectura analógica y la digital». ESCUELA	Pág 54

europapress.es

Celaá propone una alianza con el sector empresarial para impulsar la FP Dual

MADRID, 4 Dic. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, se ha reunido este jueves en la sede del ministerio con organizaciones empresariales y líderes de las principales empresas del país para consolidar una alianza que impulse la FP Dual en España.

"Necesitamos un amplio acuerdo de país sobre la modernización del sistema formativo. La corresponsabilidad y la acción conjunta son imprescindibles para conseguir unos objetivos que son comunes, porque no hay formación de calidad sin empresa, pero tampoco hay empresa de calidad sin trabajadores bien formados", ha destacado Celaá.

Al encuentro han asistido el vicepresidente de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE) y presidente de la Confederación Española de la Pequeña y Mediana Empresa (CEPYME), Gerardo Cuerva; el presidente de la comisión de Educación y Formación de la CEOE, José Antonio Sarriá; el director general de la Asociación Española de Fabricantes de Automóviles y Camiones (ANFAC), José López-Tafall; el presidente ejecutivo de Telefónica, José María Álvarez-Pallete; el presidente de Bankia, José Ignacio Goirigolzarri; el presidente de Repsol, Antonio Brufau; la consejera delegada de Iberdrola, Ángeles Santamaría; el CEO de Siemens y de Siemens Gamesa, Miguel Ángel López; y el presidente de Airbus en España, Alberto Gutiérrez.

La FP Dual, modalidad que aúna la formación en el centro educativo y las prácticas en la empresa, constituye una de las principales líneas estratégicas del Plan de Modernización de la Formación Profesional impulsado por el Gobierno de España, que cuenta con una inversión de 1.900 millones de euros en tres años.

Entre las actuaciones que incluye, destaca la creación de "un ecosistema de FP" que incorpore a las empresas de cada sector, incluidas pymes y micropymes, y que permita su conexión con el profesorado, alumnado y redes de centros.

Isabel Celaá, acompañada por la secretaria general de Formación Profesional, Clara Sanz, ha querido conocer de primera mano las necesidades del entorno empresarial para el desarrollo de esta modalidad formativa.

La gestión de la formación en los centros de trabajo y sus recursos, la figura del tutor en los entornos formativos de la empresa o la relación de la compañía con el alumnado en prácticas, son algunos de los aspectos abordados.

Actualmente la modalidad Dual se sitúa en torno al 3% de la oferta total de FP en España. "Queremos dar un impulso sin precedentes a la FP Dual --ha señalado la ministra--. Necesitamos una transformación de calado que se convierta en palanca de crecimiento y mejora de la productividad. Es una herramienta imprescindible para el desarrollo de las competencias de los trabajadores del siglo XXI".

En los próximos días, la ministra mantendrá una reunión con los representantes de las organizaciones sindicales para seguir avanzando en el impulso a la FP Dual.

EL PAIS C. DE MADRID

La Asamblea de Madrid aprueba mantener los contratos de los docentes de refuerzo más allá de diciembre

La PNL se ha aprobado con los votos a favor de la izquierda y la abstención de Cs y Vox

BERTA FERRERO. Madrid 04 DIC 2020

El pleno de la Asamblea ha aprobado este jueves, con los votos de la izquierda y la abstención de Cs y Vox, una iniciativa para instar al Gobierno de la Comunidad de Madrid a que mantenga todo este curso académico todo el personal docente contratado para paliar las deficiencias en los alumnos más retrasados debido a la pandemia. En concreto, a los 1.117 profesores de refuerzo, cuyos contratos finalizan el 22 de diciembre. Solo el PP ha votado en contra de esta proposición no de ley, presentada por Unidas Podemos, una iniciativa que se ha debatido mientras se celebraba a las puertas de la Cámara regional una concentración de los docentes para que el Gobierno de Isabel Díaz Ayuso mantenga al personal de refuerzo todo el curso. La Proposición no de ley (PNL) aprobada sirve, principalmente, para conocer el sentir de la cámara de representantes, aunque el Gobierno no está obligado a cumplir con lo que se ha votado.

El portavoz adjunto de Unidas Podemos, Jacinto Morano, ha reprochado al consejero de Educación, Enrique Ossorio, que se comprometiera a mantener a los profesores contratados para hacer frente a la situación provocada por la pandemia "mientras fueran necesarios". Ya el 26 de agosto, Ayuso anunció la contratación de 10.610 docentes, y dentro de ese cupo contaba con la incorporación de 1.117 de refuerzo para los alumnos con dificultades. En un primer momento, Ossorio ligó el futuro de estos docentes a la situación de la pandemia, pero hace un mes anunció que no se iban a renovar si el Gobierno central no ayudaba con más dinero.

Tanto directores como sindicatos han repetido una y otra vez que la labor de estos docentes está siendo vital para mantener a flote este curso. De eso ha hablado también Morano, que ha subrayado que no solo han sido necesarios para ayudar a los alumnos en las materias en las que tuvieron dificultades durante el confinamiento, sino que también han cubierto sustituciones "que no se han realizado" y se han hecho cargo de los "deshdoblados" de las aulas para bajar las ratios. El diputado del PSOE Óscar Cereza ha afeado al Ejecutivo regional la "cerrazón" para garantizar los puestos de trabajo a estos profesores y que condicionen estos contratos a que el Gobierno de España les aporte los fondos necesarios.

La diputada de Más Madrid María Pastor ha criticado que el Ejecutivo autonómico pretenda prescindir de estos docentes "sabiendo las consecuencias para los alumnos porque, ha dicho, la Comunidad de Madrid "no creen en la educación pública y lo retienen para darlo a la privada". El diputado de Vox Mariano Calabuig ha pedido al consejero de Educación que se haga un estudio de cuáles han sido las funciones de estos profesores de refuerzo y, de ser necesarios, su grupo defenderá que se asuma ese gasto y que la Comunidad de Madrid "adelante el dinero" que le correspondería abonar, ha dicho, al Ejecutivo central.

El diputado de Cs Yago Mahúgo ha afeado a Unidas Podemos que haya traído a debate este texto, que no distinga entre "especialidades, categorías ni necesidades" para que el Gobierno de la Comunidad "haga ese desembolso a bulto" para que mantenga a todo el personal docente este curso, al tiempo que ha pedido al Ejecutivo central que prorrogue los fondos covid.

El PP ha cerrado filas con su presidenta, Isabel Díaz Ayuso, y el consejero de Educación. El diputado Pedro Corral ha resaltado que el compromiso de la presidenta madrileña fue contratar 10.000 docentes ya se han alcanzado 21.000, incrementando en un 15% su plantilla, y solo 1.127 profesores tienen un contrato con una duración "limitada". No ha dicho, sin embargo, que ese excedente se debe a contratos de docentes por días, para cubrir algunas sustituciones, muy lejos de las realmente necesarias, según insisten sindicatos y directores.

A las puertas de la Asamblea, varios sindicatos educativos se han manifestado para pedir que se renueven los contratos todo el curso, ya que consideran que un trimestre no es suficiente para paliar todo el retraso provocado por la pandemia en los alumnos, sobre todo los más vulnerables. "Es una magnífica noticia esta aprobación. La Consejería tiene que asumir el mandato de la Asamblea y tiene que negociar la ampliación de los contratos. Y para ello acabo de solicitar reunión urgente de la Mesa Sectorial para tratar el cumplimiento de esta PNL aprobada en el Pleno de la Asamblea", ha dicho Isabel Galvín, portavoz de Educación Madrid en CC OO.

UGT también lo ha celebrado. "Lo consideramos como un éxito de la lucha sindical unitaria que llevamos manteniendo desde el inicio de curso en todos los ámbitos de negociación colectiva y tras las movilizaciones conjuntas con la comunidad educativa", ha explicado Teresa Jurdado. "Esperamos concretar en Mesa Sectorial

el cumplimiento del mantenimiento de dichos contratos por la calidad de la enseñanza madrileña y porque es intolerable que la Consejería de Educación prive de la atención educativa necesaria a los 20.000 alumnos y alumnas madrileños más vulnerables. Más cuando en el día de ayer se aprobó en Consejo de Gobierno un anticipo de 867.348 euros para varias entidades religiosas como el Arzobispado de Madrid para la realización de actividades varias”.

La Voz de Galicia

Portugal recalca cuál fue el principio de su revolución educativa: preguntar a los profesores

Termina el cuarto encuentro del foro «Currículo a debate» sobre las experiencias de otros países

SARA CARREIRAS. 04/12/2020

Terminaron los cuatro encuentros del foro El currículo, a debate, organizado por el Ministerio de Educación y FP como base para el trabajo del futuro instituto para el desarrollo curricular, que debe diseñar el currículo escolar español. Y esta última cita tenía como objeto mirar hacia fuera, ver qué se está haciendo en otros países, con Portugal como estrella invitada. Explicó lo que se hizo en el país vecino Eulália Ramos, subdirectora de Educación del Ministerio de Educación de Portugal, que tuvo una intervención clara y directa. Comentó que se alteraron el currículo, los espacios y la evaluación, y se hizo a partir de una encuesta a todo el profesorado que apuntó tres problemas del currículo: demasiado amplio, no deja tiempo para profundizar y consolidar el contenido y le falta actualización. A partir de ahí construyeron su nuevo sistema que no estuvo exento de problemas («la forma clásica da mucha seguridad a los profesores») con profesores que se quejan de que tienen mucho trabajo («es diferente», decía Ramos). Y hasta mitos: se genera más burocracia, se requieren clases más pequeñas y es más fácil, creencias extendidas en la opinión pública.

«Ahora, un alumno español olvida la historia de su país y no entiende la de ningún otro»

A esto se le dedicó tiempo al final porque es muy importante, y la propia Eulália Ramos reconoció que, por ejemplo en Historia, memorizar fechas, nombres de reyes y de lugares «es muy fácil de evaluar». Pero como explicó después Javier Valle, profesor de la UAM y director del grupo de investigación de Políticas Educativas Supranacionales, «ahora en España un alumno se olvida de la historia de su país y además no entiende la de ningún otro». Frente a esto, Maripé Menéndez, responsable del Bachillerato Internacional (BI) para Iberoamérica —un programa muy alabado y que se basa precisamente en competencias— reconoce que en su programa hay un punto que es trabajar sobre un conflicto bélico «y el alumno elige cuál».

La UE cifra en 12 años el tiempo para cambiar el currículo escolar

Andrés Contreras, responsable de los centros españoles en el exterior, reconoció que las reformas se están generalizando en todo el entorno y que la UE calcula que se necesitan 12 años para aplicarlas de forma efectiva.

Como explicó Cristina Galache, representante educativa de España ante la UE, el perfil del alumno debe potenciar sus conocimientos y habilidades STEM, con énfasis en la educación multilingüe, intercultural y de ciudadanía, así como ciertas habilidades en programación y ciberseguridad.

«No es una reforma que se pueda hacer solamente a golpe de BOE»

Juan Manuel Moreno Olmedilla, especialista en educación en el Banco Mundial y moderador del foro, resumió al final algunas ideas del debate: los españoles tenemos que aprender mucho de lo que están haciendo otros países (no solo en cómo plantean su currículo sino sobre el proceso para movilizar a los protagonistas); hay una dimensión internacional clara y visible en las políticas curriculares, que hasta ahora se centraban en «lo nacional, de construcción de identidades nacionales, que sigue siéndolo, pero tienen cada vez más una visión internacional»; y un currículo competencial «no implica solamente un cambio administrativo, es un cambio cultural, de código, de ancho de vía, de sistema operativo» porque «no es una reforma que se pueda hacer solamente a golpe de BOE». La buena noticia -concluyó Moreno- es que en España hay miles de profesores, centenares de centros, que ya lo están haciendo desde hace mucho tiempo por lo que el objetivo es que «el BOE refleje lo que está pasando, le dé carta legal y lo escale».

«No podemos estar cinco años pensándolo»

Terminó Alejandro Tiana, secretario de Estado de Educación, el foro anunciando nuevos encuentros —sobre qué perfil de graduado en ESO debe diseñar España y también para compartir experiencias de educación competencial que hay en el país— y apuntando que este curso es muy interesante para dedicarlo al debate. Porque Tiana recogió el guante de lo dicho en la charla de que hace falta tiempo y dinero para implementar un cambio curricular pero añadió: «No podemos estar cinco años pensándolo». Recordó que como le explicaron esta semana colegas de Croacia y México «la pandemia ha venido a poner de manifiesto la urgencia de este cambio» que ya acometieron muchos centros «y mal hacemos —reflexionó— si no aprendemos de eso». Para Tiana el desafío «es iniciar un camino basado en las lecciones que extraemos de lo que se está haciendo y facilitar la innovación e incentivar la transformación». Claro que frente a lo que ocurre en Portugal o Francia, España no es un país centralizado: «Yo [en referencia al ministerio] no lo puedo decidir todo, sí impulsarlo y

animarlo», por lo que el ejemplo de otros países tiene que ser tomado con la cautela necesaria y mirar más a Alemania, con un sistema político similar al nuestro.

Más confianza en escuelas y profesores

Sí tiene claras algunas cosas: «Los países más avanzados son los que tienen un mayor grado de confianza en las escuelas, y vuelta» mientras que en España se padece «una hiperregulación curricular» impensable en otros campos: «Es como si en el BOE apareciese qué tiene que hacer un médico ante un posible caso de apendicitis», pues lo mismo ocurre con la educación. El ejemplo de Historia fue muy útil otra vez: «Le decimos al profesor 'usted tiene que enseñar esto, y esto y esto... porque si no se lo digo yo a saber qué enseña'. Otro aspecto básico es la «formación inicial y permanente que recibe nuestro profesorado, y cómo crear grupos de apoyo y seguimiento a las iniciativas de innovación, *mentorías*, de los que van avanzando». Hay que recordar que la Lomloe incluye un mandato para que en el plazo de un año se presente una reforma de la profesión docente (formación, inicio del acceso al trabajo y carrera profesional).

Finalmente, Alejandro Tiana hizo mención al seguimiento del foro en (4.000 personas el primer día, 1.500 el segundo y 2.000 el tercero), a las 34.000 visitas a la web y las 1.970 aportaciones al cuestionario propuesto. «Aquí han salido una serie de principios no solo relativos al qué sino al cómo. Claridad y comunicación han sido dos términos que han salido reiteradamente, tenemos cuidar mucho el proceso porque el objetivo último es que haya una «apropiación» de esto por parte del profesorado y los centros, si lo hace suyo serán capaces de desarrollarlo, sabiendo que no es el BOE el que introduce los cambios en la escuela».

ENLACE: <https://curriculo.educacion.es/index.php/emision/>

europapress.es

El 44% de los españoles ve positivos los programas escolares online aplicados en los colegios e institutos

MADRID, 4 Dic. (EUROPA PRESS) -

El 44% de los españoles que tiene hijos o nietos menores considera que los programas escolares 'online' aplicados en los colegios, institutos o centros escolares como consecuencia de la crisis de la pandemia de la Covid-19 han sido una experiencia más bien positiva.

Así se desprende del avance de resultados del Barómetro de noviembre de 2020 del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), que ha preguntado a los españoles sobre los efectos y consecuencias derivados de la emergencia sanitaria del nuevo coronavirus.

En cambio, los resultados de la investigación apuntan que un 30,5% de los encuestados que tienen hijos menores de 18 años opina que han sido una experiencia más bien negativa y un 7,8% ha indicado que no procede la pregunta porque no utilizan tecnología en la escuela.

Por otro lado, el 25,5% de los encuestados afirma que sus hijos o nietos menores han sufrido tendencia a engancharse más que antes con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) después del periodo de confinamiento para frenar la expansión del virus.

Asimismo, un 13,8% asegura que ha padecido episodios de aburrimiento, irritabilidad (12,6%), un incremento de estrés o ansiedad (10,2%), sentimiento de tristeza o depresión (9,2%), tendencia a la inhibición social al no verse ni hablarse con otros (8,3%). Alteraciones del sueño (7,5%), sentimiento de soledad (6,5%) y ganancia apreciable de peso (5,4%) son otras de los episodios que los menores han sufrido en los meses posteriores al confinamiento por la pandemia.

EL PAIS **OPINIÓN**

La inmersión lingüística en Cataluña

Una encuesta señala la sangrante división de la sociedad catalana: la mitad está a favor del actual modelo, mientras que la otra mitad lo rechaza

RAFAEL FEITO. Madrid 04 DIC 2020

Una vez más, se plantea el debate sobre la inmersión lingüística en la escuela catalana. Desde el independentismo catalán se ha transmitido la idea de que tal inmersión -el hecho de que salvo dos o tres horas semanales impartidas en castellano, el resto se enseña en catalán- ha sido un rotundo éxito académico y que goza de amplísimo consenso -por no decir unanimidad- entre los habitantes de esta comunidad autónoma. Sin embargo, ambas afirmaciones carecen de sustento empírico.

En lo que se refiere a la primera cuestión, en un trabajo -a partir de los datos del PISA de 2015- realizado por Jorge Calero y Álvaro Choi (*Efectos de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanoparlante en Cataluña*) se indica que, a igualdad de nivel socioeconómico, los alumnos cuya lengua materna es el catalán obtienen mejores resultados en las competencias de ciencia y lectura que aquellos que tienen por lengua materna el castellano (al fin y al cabo, esto de la inmersión es algo que tienen que hacer los castellanohablantes). No ocurre lo mismo con la competencia matemática, cuya igualdad entre unos y otros estos investigadores la atribuyen al hecho de que en las matemáticas prepondera un lenguaje formalizado específico. A partir de su investigación, concluyen que el supuesto éxito de la inmersión lingüística “no ha sido avalado por la evidencia empírica contrastable”. Desde cierta izquierda se aduce que en las pruebas de acceso a la universidad los resultados en Lengua Española de los estudiantes catalanes son mejores que la media nacional. Se olvida indicar que a tal examen no llegan todos los alumnos –por muy numerosos que puedan ser-, sino solo aquellos que han superado el listón de obstáculos que conduce hasta tal prueba.

Tampoco parece que haya un excesivo consenso en la sociedad catalana con respecto a la inmersión. Del mismo modo que el CIS se niega a plantear preguntas incómodas –como la cuestión de la dicotomía entre república y monarquía-, el CEO (el Centre d'Estudis d'Opinió –para entendernos, el CIS catalán-) no investiga sobre la inmersión. Es por ello que me remito a una encuesta del instituto de investigación GESOP (con 1.600 entrevistas) encargada por Societat Civil Catalana, la cual muestra que el 75,6% prefiere un régimen trilingüe (catalán, castellano e inglés), un 14% es partidario de una enseñanza bilingüe en catalán y en castellano, el 8,8% opta por el actual modelo en catalán y un reducidísimo 0,5% querría que todo fuera en castellano (el restante 1,2% no sabe o no contesta). En el blog de *Politikon*, Garvia y Santana citan una encuesta (con 2.200 entrevistados) en la que se observa la sangrante división de la sociedad catalana: la mitad está a favor del actual modelo, mientras que la otra mitad lo rechaza. No es de recibo dar la razón a la mitad de la población a costa de la otra mitad, pese a que sería factible llegar a algún consenso.

El historiador Joaquim Coll explicaba que el actual modelo de inmersión está muy lejos del que se aprobó en 1983 gracias a la iniciativa del PSC y del PSUC (El tabú de la inmersión). Entonces se evitó crear una doble red escolar en función de la lengua -que era la propuesta inicial de CiU- y se optó por un modelo bilingüe en el que se respetaba el derecho a la enseñanza en la lengua materna y se alentaba el uso del catalán para compensar su arrinconamiento durante la dictadura. Y concluye que se ha pasado a un modelo que “excluye dogmáticamente al castellano como lengua vehicular”. Es decir, el consenso alcanzado en 1983 en torno a la Ley de Normalización Lingüística (aprobada en el Parlament en 1983 con tan solo una abstención) se fue quebrando paulatinamente.

Ni siquiera en el supuesto de que Cataluña llegara a ser una nación independiente (posibilidad que las fuerzas políticas unionistas consideran irrealizable, al margen de la voluntad que pudiera expresar una mayoría cualificada de catalanes) se podría admitir el actual arrinconamiento del castellano. ¿Convertiría la hipotética República de Catalunya en ciudadanos de segunda categoría a los castellanohablantes? ¿O les invitaría amablemente a irse? La resolución del Tribunal Constitucional en la que se indica que se debería enseñar en castellano al menos un 25% del tiempo escolar es de lo más razonable. Y no solo eso, es una resolución que hay que cumplir.

En todo caso, no estaría mal promover algo de inmersión lingüística en todas las lenguas de España en la escuela. ¿No contribuiría a consolidar la idea de España que todos los escolares –y, claro está, todos los españoles- fueran capaces de decir y entender algunas frases en tales idiomas? Que no pase lo que me sucedió en cierta ocasión al ir a pagar en una gasolinera de Madrid. El joven que me atendió me preguntó en qué idioma cantaba el grupo –creo que era Kortatu- que con tanto entusiasmo estaba escuchando. En Finlandia, el hecho de contar con una minoría de habla sueca fuerza a todos los escolares a aprender algo de sueco.

De todos los inmensos problemas que tiene nuestro sistema educativo (un currículo anticuado y sobrecargado, la mejorable formación del profesorado, el clasista fracaso escolar, el aprendizaje del inglés y de las Matemáticas, el fomento de la educación física, etc.), la cesión en la cuestión del castellano ha puesto en bandeja al grueso de las fuerzas políticas unionistas (todas las derechas a las que se suman ciertos sectores del PSOE) la derogación de la nueva ley educativa en cuanto la izquierda pierda su actual frágil mayoría.

Rafael Feito es catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid.

europapress.es

La Plataforma Más Plurales presenta en el Senado enmiendas a la LOMLOE para garantizar la libertad de las familias

MADRID, 4 Dic. (EUROPA PRESS) -

Representantes de la Plataforma Más Plurales, de la que forman parte sindicatos, asociaciones de familias, empresas del sector y diferentes organizaciones educativas, han registrado este viernes en el Senado varias enmiendas a la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) que tienen que ver con varios artículos relacionados con la "libertad de las familias".

Según ha explicado la organización, estas enmiendas se han dirigido a los grupos parlamentarios que empezarán en breve a tramitar el texto en la Cámara Alta, tras su paso por el Congreso.

Dice que su objetivo, con esta iniciativa, es "mejorar el articulado" de la LOMLOE, en concreto los puntos 74, 86, 87, 88, 109, 116, 117 y en las disposiciones adicionales Tercera y Cuarta, entre otros.

Todas ellas, explica la plataforma, afectan de una u otra manera a la libre elección de las familias, tanto en un contexto general, como para los centros de Educación Especial. "Se trata, en definitiva, de respetar esa libertad de los ciudadanos y de impedir que sean las administraciones las que impongan sus exclusivos criterios", explican.

CORRECTA FINANCIACIÓN

A su juicio, en la ley hay "una predisposición especial hacia la escuela pública en detrimento de las escuelas concertadas, que tendrán a partir de ese momento un carácter subsidiario", lo que, a su juicio, "pone en peligro el futuro de miles de trabajadores". "En la actualidad, y sin que existan problemas de ningún tipo, la complementariedad garantiza esta libertad de elección", indican.

Del mismo modo, hay enmiendas que reclaman la correcta financiación de todos los centros sostenidos con fondos públicos, los ordinarios (incluyendo a los centros concertados) y los de Educación Especial. También, destaca la importancia de crear plazas de Educación Infantil de carácter público y de iniciativa social, ya que, dicen, en la Ley solo se habla de crear plazas públicas.

Además, recogen la necesidad de garantizar los recursos personales y económicos para escolarizar a todos los alumnos en todos los centros sostenidos con fondos públicos, también a los alumnos con necesidades educativas especiales, que "requieren de una precisa atención". "Hasta ahora, esta financiación es absolutamente desequilibrada en perjuicio de los centros concertados", apuntan.

"Estas enmiendas buscan mejorar el contenido de la Ley para hacerla más dinámica, plural y abierta", explica la Plataforma, que asegura que con el articulado actual la LOMLOE es un texto "fuertemente intervencionista, que promueve la restricción de derechos y libertades ciudadanas y atenta contra la pluralidad del sistema educativo" español.

En este sentido destacan que, si el articulado no cambia en temas como la programación de la educación, los decretos de admisión de alumnos y el papel o la continuidad de la enseñanza concertada, no entienden "el empeño de modificar la ley", de "no aceptar ninguna enmienda en estos temas tras su paso por el Congreso y continuar con el doble discurso de decir que nada cambia" cuando "lo que dice" la norma es "lo contrario de lo que declara la Ministra".

EL PAÍS

Un futuro incierto para los colegios que segregan por sexo

La 'ley Celaá' deja sin subvención a los centros que separan a niños y niñas. El Constitucional falló en 2018 que no cabía tal veto. Los expertos no descartan que ahora adopte otra decisión

IGNACIO ZAFRA. Valencia. 05 DIC 2020

La *ley Celaá* ha cambiado radicalmente la situación de los centros que segregan a los niños por sexo. La nueva norma, que ya ha sido aprobada por el Congreso y está en trámite en el Senado, establece que los llamados centros diferenciados no podrán recibir financiación pública. La ley aún en vigor, elaborada por el PP, contempla lo contrario: que el hecho de separar por sexos no puede entrañar en sí mismo una pérdida del concierto. El asunto acabará, según ha anunciado la oposición, en el Constitucional.

Hace dos años el tribunal dictaminó que la segregación por sexo no es inconstitucional (en respuesta a un recurso de los socialistas), pero la sentencia fue más lejos y apuntó que dicha separación tampoco podría justificar la exclusión del concierto. Los expertos consideran que si se mantiene tal doctrina es posible que el veto previsto en la *ley Celaá* se declare inconstitucional, pero añaden que el pronóstico no es seguro. Y que la decisión se verá influida por la composición que en el momento de abordar los recursos tenga el tribunal (pendiente de una renovación parcial), que en 2018 se mostró dividido en este aspecto. Y de cómo justifique el Gobierno que los colegios que segregan por sexo resultan menos eficaces que los mixtos a la hora de promover la igualdad entre hombres y mujeres.

Los centros concertados diferenciados, en torno a 80, la mayoría vinculados a la Iglesia católica, siguen el proceso con preocupación. El cambio desplegará sus efectos a medida que vayan cayendo los conciertos que ahora están en vigor —su duración la determinan las autonomías partiendo de un mínimo de seis años en primaria y cuatro en el resto de etapas—. Pero como el Constitucional tarda unos dos o tres años en resolver los recursos, incluso si el tribunal decide que deben recibir la subvención, parte de ellos se verán temporalmente privados del concierto, ya que la ley no puede ser suspendida de forma cautelar. Y Alfonso Aguiló, presidente

de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), la patronal a la que están afiliados varios de estos centros, cree que quedarse sin la financiación pública puede causarles un “daño irreparable”.

“La sentencia de 2018 del Tribunal Constitucional fue militante en la defensa de la segregación y contó con varios votos particulares. Construyó una especie de derecho al concierto que es anómalo respecto a la jurisprudencia constitucional previa”, afirma Alba Nogueira, catedrática de Derecho Administrativo de la Universidad de Santiago. “Con base a esa nueva jurisprudencia es posible que se declare inconstitucional la regulación de los centros segregados. Pero influirá la composición que tenga en ese momento el Constitucional”.

El fallo de 2018 avaló por ocho votos contra cuatro que la separación de los niños era constitucional. Pero en la parte más polémica —la que añadió que estos colegios “podrán acceder al sistema de financiación pública en condiciones de igualdad con el resto de los centros educativos”, “sin que el carácter del centro como centro de educación diferenciada pueda alzarse en obstáculo para dicho acceso”—, tal mayoría perdió un voto. La vicepresidenta Encarnación Roca emitió un voto particular para desmarcarse del planteamiento, y el tribunal se dividió al respecto en siete magistrados frente a cinco.

Lo más probable, cree José María Rodríguez, que fue letrado del Constitucional y es profesor de Derecho Administrativo en la Complutense, es que pese a ello el veto sea declarado inconstitucional. “Pero no puedo estar seguro al 100% porque sé cómo funcionan las cosas en el tribunal. Esto no son matemáticas. Y porque no es lo mismo decir que no es inconstitucional financiar los colegios de enseñanza separada que decir que no financiarlos es inconstitucional”.

Evidencias científicas

Una de las claves será, según los expertos, cómo justifiquen la ley y el Gobierno el trato diferente a estos centros en materia de financiación. “Y no expresando una opinión política, sino dando razones con evidencia científica de que la educación mixta pone unos medios en favor de la educación en igualdad a priori más adecuados que la diferenciada. Ahora mismo esa explicación no está en la ley, y por eso creo que las posibilidades de que sea declarado inconstitucional están al 50%”, añade Benito Aláez, catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Oviedo.

¿Existen argumentos en tal sentido? “La educación segregada envía a las niñas y niños el mensaje de que existen unas diferencias naturales entre hombres y mujeres que no son modificables, cuando no está acreditado científicamente que tengan diferentes cerebros, diferentes intereses o maneras de comportarse, sino que dentro de un grupo de niñas hay una gran diversidad y dentro de un grupo de niños, también. Se les dice que están juntos porque se parecen y están separados porque son diferentes. Y así los estereotipos sobre qué es un hombre, qué es una mujer y cómo deben comportarse, no se reducen, se afianzan, lo cual es lo contrario a promover una mayor igualdad, y abunda en el machismo y el sexismo existente”, responde Amparo Moreno, profesora del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Autónoma de Madrid.

Tampoco tiene respaldo científico, añade Moreno, que la segregación mejore el rendimiento, que es uno de los argumentos pedagógicos de estos centros. Un metaanálisis revisó 184 estudios con más de un millón y medio de alumnos en 2014 y no encontró diferencias significativas en sus resultados académicos respecto a los de colegios mixtos.

“Las consecuencias de tratar a los niños y niñas como seres neutros desde el punto de vista de la feminidad y la masculinidad están a la vista. Los estereotipos se han radicalizado, las chicas siguen sin ir a carreras técnicas y hay una grieta sexual brutal”, sostiene, en cambio, María Calvo, presidenta de la Asociación Europea de Centros de Educación Diferenciada. “Los chicos fracasan muchísimo más y no estamos logrando el respeto entre los sexos tampoco”.

“ESTAR JUNTOS EN EL AULA ES PARTE DEL PROCESO EDUCATIVO”

Varios colegios que separan a niños y niñas han rechazado responder a las preguntas de EL PAÍS. Alfonso Aguiló, que dirigió 11 años uno de estos centros en Madrid y preside la patronal CECE, apunta, entre otras razones, a que los colegios no quieren transmitir inquietud a los padres ante un “futurible”. “Todavía hay tiempo de que el Gobierno rectifique. Para las familias supondría evidentemente un perjuicio, un atropello a sus derechos, y también sería negativo para la reputación del Ministerio de Educación legislar contra la doctrina del Tribunal Constitucional”, señala.

La exclusión del concierto no fue introducida en la ley por el ministerio —que comparte, sin embargo, el resultado final, dice una portavoz—, sino por los grupos parlamentarios en el trámite de enmiendas en el Congreso, entre ellos, el PSOE. “Defendemos el principio de coeducación, y en la educación diferenciada no lo vemos garantizado. Educar en igualdad solo es posible mediante la coeducación y no en teoría, sino ejerciéndola a diario, igual que la prevención contra la violencia de género. Niños y niñas juntos en el aula, jugando, aprendiendo, conociéndose y respetándose. Eso es parte del proceso educativo”, afirma María Luz Martínez Seijo, portavoz socialista de Educación en el Congreso. “En una sociedad que tiene el reto de conseguir la igualdad plena de hombres y mujeres, no tiene sentido concertar con escuelas que apuestan por la segregación y hacen de ello su modelo pedagógico”, añade Joan Mena, portavoz de Educación en el Congreso de Unidas Podemos, que también promovió el cambio.

La 'ley Celaá' y la parte contratante de la primera parte

El convulso y estéril debate que ha provocado la nueva norma educativa se parece mucho a la mítica escena de la película de los hermanos Marx

OLGA PEREDA 05/12/2020

En el colegio público El Raso, en Moralarzal (Madrid), hay un cartel que recuerda una cita maravillosa de Nelson Mandela: *"La educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo"*.

En España, sin embargo, nos hemos quedado con la primera parte de la frase. *La educación es un arma*. Reprochamos a los políticos -y con razón- que la conviertan en un campo de batalla. ¿Cómo puede ser que sus señorías no alcancen un pacto de Estado? ¿Cómo puede ser que tengamos ocho leyes educativas desde los años 70? Culpa de los políticos, claro. Pero también nuestra. El debate que vemos en el Congreso es el mismo que tenemos nosotros con nuestros amigos y familiares. Nadie pregunta en qué va a mejorar la educación la nueva ley ni cómo va a beneficiar a los estudiantes. El debate se centra en *Religión sí o Religión no*. Castellano 'versus' catalán. Y pijos (la concertada) contra progres (la pública). Qué gran error.

Interpretaciones

Qué difícil mantener un debate pausado y sereno. La repetición de curso será a partir de ahora excepcional y algunos pronostican vagancia en el alumnado. Otros recuerdan que la repetición es una fórmula cara, ineficaz y desigual. "A igualdad de rendimiento educativo hemos visto que se hace repetir más al alumnado socialmente más desfavorecido", explicó Xavier Bonal en EL PERIÓDICO hace varios días. Bonal, por cierto, también se mostró partidario de echar Religión de la escuela (algo que no hace la ley, que se limita a considerarla una asignatura optativa, sin contar para nota ni becas). La ley es la misma. Pero tenéis puntos de vista diferentes a los de Bonal en esta otra entrevista con Alfonso Aguiló. Una misma ley. Dos interpretaciones.

La asignatura de Ética, efectivamente, no estará incluida en 4º de ESO, como pedía una enmienda. Unidas Podemos, el Grupo Plural y Vox votaron a favor de la propuesta. Pero el PSOE lo hizo en contra. Y PP y Cs se abstuvieron. Sí que fue ratificada otra enmienda que pedía que a los alumnos se les enseñara de alguna manera a tener empatía y respeto por los animales, así como conceptos de impuestos y justicia fiscal. Perfecto, por supuesto. Pero a lo mejor Ética también merecía un hueco.

A veces los debates parlamentarios son *'La parte contratante de la primera parte'*, mítica frase del guion de *'Una noche en la ópera'*. La película de los hermanos Marx es infinitamente más divertida que la discusión política, tan escorada y convulsa como estéril. La 'ley Celaá' echará a volar, pero sus alas son tan cortas como las de cualquier ley educativa previa. Cuando haya un cambio de Gobierno y la derecha tome la bancada azul, el texto será derogado. Y otra vez a empezar. Y otra vez a convertir la educación en un arma. Y otra vez la Religión, el catalán y los pijos contra los progres. Así no.

eldiario.es

Familias de la concertada reniegan de la campaña contra la Ley Celaá: "Usaron a mi hija en uno de sus vídeos políticos"

Padres y madres que llevan a sus hijos a escuelas concertadas se desmarcan de la campaña "ideológica" para derogar la Lomloe y manifiestan su incomodidad con que algunos colegios usen la imagen de los menores sin informarles

Mónica Zas Marcos. 6 de diciembre de 2020

La guerra que ha desatado la escuela concertada contra la nueva ley educativa no representa a todo el colectivo. Detrás de los lazos naranjas y las banderas que ondean para frenar la normativa del Gobierno también hay familias que se sienten incómodas con el rumbo ideológico que ha tomado la campaña y con que a veces usen a sus hijos sin su consentimiento. La ministra Isabel Celaá criticó precisamente esto en el Congreso de los Diputados, señalando al PP como principal instigador de una estrategia "deleznable" para "sacar a los niños con los lazos" y establecer en ellos "ideas políticas contra un gobierno".

Pero además del frente político contra la Lomloe que conforman el PP, Ciudadanos y Vox, la denuncia más visible la protagoniza Más Plurales, una plataforma que aglutina a organizaciones de la escuela concertada, patronales, familias católicas y sindicatos del sector. Algunos de estos centros han realizado durante varias semanas minutos de silencio y lecturas de manifiestos en los recreos, además de colgar globos, lazos y cartulinas naranjas por todas sus instalaciones.

Por ejemplo, la patronal Escuelas Católicas, brazo educativo de la Iglesia que posee en torno al 60% de los colegios concertados, envió una carta a sus centros en la que pedía que hubiese "representación de la comunidad educativa (directivos, profesores, PAS y alumnos)" en las protestas. Después, los vídeos y las fotos que se realizan durante las intervenciones terminan en las redes sociales para que Más Plurales las use en su afrenta contra la ministra Celaá. En uno de esos vídeos aparece la hija pequeña de Virginia (nombre ficticio), una madre de Valencia que no fue notificada previamente. "No me importa cuando es algo educativo, pero en este caso usaron a mi hija en uno de sus vídeos políticos", admite en conversación con elDiario.es.

"Es su ideología y no quiero que mis hijos participen"

Virginia reconoce que no es la única que está en contra de las acciones con menores en su colegio concertado. "Es un secreto a voces, pero es difícil hablar del tema porque temes que afecte o marque a tus hijos", explica. De puertas para adentro prefiere no hacer mucho ruido, pues ya la señalan "por ser la madre *progre* dentro de un colegio católico", pero esto último fue la gota que colmó su vaso. "Tengo dos hijos: el de Secundaria pasa de todo, pero la pequeña me preocupa porque llega a casa diciendo que le van a cerrar el cole y que van a echar a sus profes por culpa de la nueva ley", relata esta madre.

"Es su ideología y no quiero que mis hijos participen en ese tipo de cosas", concluye. La familia valenciana optó por este centro por falta de plazas en la pública, ya que siete de los diez colegios que hay en su barrio son concertados. Luego, la cercanía, la propia vida social de los niños y la preferencia por no tener que cambiarlos en Secundaria a un instituto hicieron el resto. A cambio, Virginia reconoce que tendrá que limitar su participación en la escuela debido a sus diferencias con la Asociación Católica de Padres.

"Nosotros nos dimos de baja del ACPA porque no miraban por los derechos de los niños o las familias, sino que hacían lo que le venía bien al colegio", explica. "Es un paredón y un paripé. Están totalmente alineado con la dirección del colegio y funcionan más como filtro que como canal de comunicación", explica Virginia. La última muestra es lo que ha ocurrido con los vídeos y las fotos de los niños en las campañas de Más Plurales: "Seguro que lo han hecho en connivencia con el ACPA, pero si no estás dentro o no colaboras económicamente es muy difícil que te enteres de lo que organizan".

Ella lo compara con el colegio público al que llevó a su hijo mayor durante los primeros años de escolarización y donde, en su opinión, el AMPA "era más plural y más transparente". En cambio, "si no aportas tu dinero al ACPA tus hijos no se pueden beneficiar de nada". No cree que todos los colegios religiosos ni concertados sean así, sino que depende de cada comunidad autónoma: "No me sorprende porque esta ciudad es como es y vota a quien vota", dice en referencia a Valencia. Más al norte, en Vitoria, Asier (nombre ficticio) asiste al caso contrario: "Aquí han pasado absolutamente desapercibidas tanto la ley como las pancartas naranjas", reconoce.

"Religión debería estar fuera de las aulas"

Aunque las protestas de Más Plurales se hacen en nombre de toda la comunidad concertada, hay una parte que se mantiene ajena a la nueva ley y a sus detractores. Por ejemplo, la ikastola concertada a la que van los hijos de Asier en el País Vasco. "En un colegio con 1.500 alumnos te puedes imaginar cómo arden los grupos de padres y madres, y este tema no ha sido mencionado porque no le afecta a nadie", admite. Cree que se debe también a que su ikastola no es religiosa, un rasgo clave en este asunto.

La Lomloe dispone que la materia de Religión dejará de contar para la nota media, pero seguirá siendo como hasta ahora una asignatura de oferta obligatoria por parte de los centros y de realización optativa para el alumnado. Debido a que el 70,2% de los estudiantes de la concertada están matriculados en un colegio religioso, la escuela privada sostenida con fondos públicos se ha arrogado esta batalla aunque no le atañe exclusivamente. "Entiendo que Religión debería estar fuera de las aulas", opina Francisca, otra madre de Toledo cuyo hijo de 16 años estudia en la concertada, por lo que cree que "se están metiendo en debates que no son los suyos".

"Mis hijos no están ni bautizados, pero eso no ha supuesto ningún problema, por eso no veo el sentido de que levanten armas contra una ley por una cosa que no les afecta", comparte Virginia, la madre valenciana. Montse, desde Madrid, se considera afortunada porque su colegio concertado, al no ser religioso, no ha abierto fuego contra la Ley Celaá usando a su alumnado, como sí ocurre en otros centros de su barrio: "Me sentiría muy incómoda si hicieran formar parte a mi hijo de sus iniciativas políticas", asegura.

"La ley no pone en peligro la libertad de los padres"

La libertad de elección es la bandera que ondean Más Plurales y los partidos de la derecha para criticar que la Lomloe favorezca a la escuela pública antes que la concertada. Sin embargo, ninguno de los padres y madres consultados consideran que eso vaya a amenazar "la existencia" de los colegios donde llevan a sus hijos ni a "poner en peligro la libertad de los padres". A pesar de que "en Chamberí los colegios públicos son estupendos", Montse se decantó por la concertada por la cercanía, la continuidad en la ESO y "porque daban una oferta educativa un poco diferente al resto".

Sin embargo, entiende que el Estado deba hacer una apuesta por la educación pública. "El problema es que se considera que es de peor calidad, aunque no tenga nada que ver con el proyecto educativo", piensa esta madre. En su opinión, "hay que invertir para eliminar ese prejuicio y dar recursos para que los niños en situación desfavorable no acaben en centros de los que la gente huye". De hecho, uno de los grandes cambios de la Lomloe va dirigido a distribuir de forma más equitativa a los alumnos para impedir que los más favorecidos se junten en la escuela concertada y los más humildes se matriculen en la pública.

"La educación concertada no es de mayor calidad, sino que el nivel es más alto porque los alumnos tienen un soporte familiar detrás, cosa que no siempre pasa en la pública", opina a su vez Francisca, de Toledo. Para ella, "todo privilegio debe pagarse y por eso la ley tendría que habérselo quitado a la educación concertada mucho antes". Por su parte, según Montse esta campaña solo sirve "para hacer mucho ruido y desinformar más que informar". Para ella, "la ley busca acabar con la segregación, pero la libertad de elección sigue ahí".

Asier, del País Vasco, se considera a sí mismo "un defensor total de la escuela pública" a pesar de que tiene a dos críos en la concertada porque "fue la ikastola donde estudió mi mujer". Defiende que "lo coherente en una ley educativa es que prime la pública sobre la privada", aunque piensa que su colegio no es tan elitista como otros "porque todos cobran más o menos las mismas tasas". Respecto a esto, una de las cosas que propone la Lomloe es cortar el grifo de las cuotas "voluntarias" a la escuela concertada, ya que apuntalan este sesgo y en ocasiones ni siquiera justifican a qué va dirigido el dinero.

Las tasas, "de voluntarias no tienen nada"

"Es un plus que asumes porque en la educación concertada los sueldos de los profesores no se equiparan a los de la pública. Aunque reconozco que no sé cuál es el objeto", admite Francisco. "Jamás he conocido a alguien que la haya cuestionado", piensa este padre vasco. Respecto a si las tasas pueden agrandar la brecha con la pública, argumenta que en Euskadi la mitad de la educación es concertada y que "no existe el concepto de escuela de lujo" porque "no hay nadie que rompa la baraja".

En cambio, Virginia, paga en Valencia 22 euros por cada niño: "De voluntarias estas tasas no tienen nada y las justifican en concepto de material escolar, pero no sé a lo que se destina realmente". Además, cada comienzo de curso abona otros 50 euros por la matriculación y 35 euros más al trimestre si colabora con la Asociación Católica de Padres de Alumnos (ACPA). Por su parte, Montse paga casi 100 euros al mes en Madrid de forma voluntaria por tener a su hijo en Infantil. "Tiene una hora más lectiva y hacen desdoble de inglés con profesores nativos". Pero ¿no supone eso ya una discriminación para los alumnos de la clase que no puedan pagarlo? "Es verdad que si realmente hay tanta demanda habría que reforzar el inglés en el horario lectivo u ofrecerlo como extraescolar", termina reconociendo.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Ser de letras

Hasta ahora este ha sido un país de letras, poblado de moralistas y leguleyos especialistas en retorcer el verbo hasta convertirlo en puro flato. Hoy, los intelectuales son los científicos

MANUEL VICENT. 06 DIC 2020

En plena adolescencia a cualquier estudiante se le plantea a su manera la duda de Hamlet: afrontar con ardua entereza el mundo de Pitágoras o dormir, tal vez soñar, navegando plácidamente el cielo de Platón. A partir de un momento en su ánimo se establece el dilema existencial entre álgebra o latín, cálculo o historia, Newton o lengua, Galileo o Miguel Ángel, biología o humanismo, Darwin o Génesis, física cuántica o filosofía, telescopio Hubble o Dios creador del universo. Ser de letras o de ciencias también es una forma distinta de ser y de vivir. Hasta ahora este ha sido un país de letras, poblado de moralistas y leguleyos especialistas en retorcer el verbo hasta convertirlo en puro flato. En las plazas y en los jardines públicos se levantan las estatuas de insignes figuras del pasado, que en su mayoría han sido reyes, santos, conquistadores, políticos, humanistas, juriconsultos y otros próceres que han gastado su vida echando palabras por la boca y ahora desde el pedestal con el brazo extendido señalan con el dedo un camino de la historia generalmente equivocado; apenas hay algunos científicos esporádicos que hayan merecido el honor del bronce o del mármol. Hubo un tiempo en que por todas partes florecían los pensadores que nos tenían subyugados, pero hoy no existe una figura en el campo del pensamiento, de la cultura, de la política a la que agarrarse. Nadie sabe adónde han ido a parar aquellos intelectuales con pipa, dueños de la verdad y de todas las certezas. El mundo ya no es de letras. En plena confusión la ciencia ha ocupado todo el espacio. Ahora los intelectuales son los científicos, los laboratorios son las sacristías de la nueva religión; en ellas la física cuántica también es filosofía, la biología molecular no se distingue de la poesía, la teología es el vacío.



Los 7 principios básicos que no debes olvidar para educar

El profesor Toni García explica las claves que hay que aplicar para que los niños se eduquen en emociones
Laura Perahita. 07/12/2020

Educación en emociones es una de las máximas tanto de padres como educadores. Pero no siempre es fácil y para ayudar en esta árdua tarea, Toni García, profesor de Educación Infantil y autor de «*La Educación de las fortalezas*», enumera siete principios básicos para que no caer en el fracaso.

En primer lugar, menciona la necesidad de *ser sinceros*, «el más importante de los principios para educar emocionalmente». Explica que si los padres o docentes no dicen las cosas tal y como las piensan o sienten, siendo respetuosos con los demás, están conduciendo al engaño de hijos y alumnos. «Si observan que no estamos siendo sinceros, o que no decimos exactamente lo que pensamos, desconectarán de nuestra conversación o contestarán lo primero que piensan que queremos oír. Podemos perder toda nuestra credibilidad».

La escucha es, según este docente, otra de las claves, por lo que es necesario saber de la persona a la que educamos cuáles son sus intereses, inquietudes, sueños, miedos, frustraciones... Las prisas, el estrés, el trabajo... puede jugar una mala pasada y «hacernos olvidar que los más pequeños y jóvenes también tienen una opinión y ganas de expresar lo que sienten, de participar en lo que se habla...».

También destaca la importancia de *reforzar las virtudes* «porque los padres y educadores, en la mayoría de las ocasiones, llaman la atención casi exclusivamente sobre los errores que cometen los niños. Si no podemos valorar lo bien que ha hecho un examen de matemáticas, seguro que podemos decirle lo que ha mejorado la letra, lo mucho que se ha esforzado, lo bien que ha coloreado un dibujo, lo amable que es con los demás... A todos nos gusta que nos valoren, y eso nos predispone de manera inmediata a intentar mejorar, aunque solo sea por seguir agradando a quien lo valora».

En opinión de Toni García, «los hijos no están en la vida para agradarnos ni para ser como nosotros, sino para desarrollarse tal y como son». Por ello propone que «debemos *comprender* que sus intereses sean diferentes a los nuestros, que sus mejores habilidades no sean cognitivas, que piensen de forma diferente y crear un clima de confianza y seguridad. Debemos entender que comprender no es juzgar», matiza.

En quinto lugar propone buscar la *autocrítica*. Explica que los menores deben desarrollar la reflexión y la autocrítica para que ellos mismos puedan valorar sus actitudes y la de los demás de manera objetiva. Los padres y docentes debemos ofrecer a los niños las herramientas adecuadas para que aprendan a usarlas. A través de esta autocrítica estamos enseñando a nuestros hijos a decir "no" a la droga, al alcohol, a las apuestas, a la violencia...».

También considera muy importante *crear un clima de seguridad para que puedan opinar libremente y equivocarse*. «El error es el inicio de cualquier aprendizaje. No podemos incidir todo el tiempo negativamente sobre el error, ya que ese tipo de situaciones conducen a la frustración, que es la gran barrera para seguir evolucionando».

Por último, pero no por ello menos importante, destaca la importancia de «*ser ejemplo*». Gran parte de los aprendizajes de los hijos se producen por imitación, «por eso es muy importante que seamos un buen ejemplo en el que nuestros menores puedan mirarse y copiar».

La Voz de Galicia

Tres meses de coles-covid

ADRIANEY ARANA, 07/12/2020

Junto a la ventana abierta de la clase temblaba de frío hoy un niño atento y contento. Tres meses llevan así en todos los colegios. Quietos y amordazados. Con lluvia, escaso deporte, sin trabajos manipulativos ni por equipos, desinfectando todo lo que tocan como apesados. Regresando cada lunes al aula sin haber salido de casa ni haber sido achuchados por los abuelos en la aldea, ni correteado por el parque... ni fútbol, ni halloween, ni cumpleaños, ni festival de villancicos.

Un niño con el que me paso casi toda la mañana me dice que por qué no le hago caso a él y a otros sí. Saco el móvil por ver si tengo alguna alerta de familias y se pican: «¡no cojas el móvil ahora, porfa!» Y sigo: «Escribimos a-bue-lo»... «Pues mi abuelo murió con 60 años y el otro todavía existe». «Pues mi bisabuela tiene 94, o sea, que le quedan 6». «Pues mi padre trabaja en ERTE». «Pues mi madre estuvo en Marte, de verdad». Quieren hablar, pero lo cierto es que carecen de narración o de sucesos porque apenas nada les está sucediendo. Aleladiños.

Menos mal que no hemos esperado esos millones de ordenadores ni las vacunas que nunca «han llegado». Ni «reformas curriculares». Porque a las 9 de la mañana miles de maestros enmascarados entramos en un aula con 25 niños diversos, o sea, divertidos. Y gracias a esos miles de tuits, recursos compartidos en Instagram con ideas de profes de la pública, de la concertada o de no se sabe qué, de directores animosos y de mamás que te hacen un gesto de OK con el pulgar por la ventanilla del coche... salimos adelante y los niños van contentos al colegio. Y los padres pueden luchar por su vida.

Este podría ser el artículo número 1 de la ley de educación para tiempos de pandemia: que los niños vayan contentos al cole. Entretenidos por nuestra atención y amenidad, no por el *entertainment* del negocio del ocio. Hablar con ellos. Reírse con ellos. Jugar con ellos. Emplear palabras bonitas: vamos a jugar a sumar, vamos a jugar a aprender. Además, nunca se portan mejor que cuando están aprendiendo algo de verdad. Nosotros igual: si aprendemos algo de todo esto, nos estaremos portando «muy bien». Pero que muy bien.

Adrianey Arana, es Maestro de primaria y coordinador de familiasconchildren.com

eldiario.es

La escuela aprueba el primer trimestre sin un descontrol de contagios pero necesita más medios para afrontar el invierno

Diciembre ha comenzado con un 0,77% de las aulas confinadas por coronavirus y doce centros cerrados; hubo un pico de casi 7.000 aulas cerradas (1,7%) la primera semana de noviembre

Marina Estévez Torreblanca. 7 de diciembre de 2020

El primer trimestre con clases presenciales en medio de la pandemia de coronavirus se da por aprobado por parte de centros, médicos, padres, sindicatos y responsables políticos en cuanto al relativo control que se ha conseguido de los contagios de coronavirus de alumnos y profesores. Todos han respirado aliviados al comprobar que la vuelta a las aulas no ha supuesto la explosión de la epidemia de COVID-19 que muchos pronosticaban y temían, pese a que los pediatras explicaban que no creían que los niños fueran a ser "supertransmisores" con la vuelta al cole.

"En los días previos a la reapertura de las aulas había pánico escénico, se temía una catástrofe y que habría que volver a cerrar los colegios porque todos los niños estarían afectados", recuerda Quique Bassat, coordinador del Grupo de Trabajo de la Asociación Española de Pediatría (AEP) para la Reapertura de la Escolarización y epidemiólogo de ISGlobal. A su juicio, de momento la experiencia deja datos "muy positivos y esperanzadores".

Esto no significa que los espacios educativos hayan quedado exentos de la epidemia, y ha habido aulas confinadas desde principio de curso debido a casos de COVID. El 1 de diciembre este era el caso de 3.289 grupos, un 0,77% del total, según datos proporcionados a este periódico por el Ministerio de Educación. Cuando todas las comunidades autónomas habían comenzado a dar clases presenciales en todos los niveles – aunque con carácter general en Secundaria en régimen de semipresencialidad –, el 29 de septiembre, las clases confinadas eran un 0,9% del total.

A medida que la incidencia acumulada de contagios fue subiendo en el país, ocurrió lo mismo con los casos que se detectaban en los centros, y se alcanzó un pico del 1,7% de las 426.896 aulas/grupos que hay registrados en el país. Este máximo, que supuso el confinamiento de casi 7.000 clases al mismo tiempo, se produjo en la primera semana de noviembre. Esa semana (6 de noviembre) la incidencia acumulada de COVID en España (casos por 100.000 habitantes en catorce días) era de 525,74. En estos momentos, con datos del 3 de diciembre, ha caído a menos de la mitad: 240,89 casos. Actualmente hay 12 colegios cerrados por completo temporalmente por las autoridades autonómicas debido a un escenario de transmisión descontrolada.

Estos datos le son proporcionados al departamento que dirige Isabel Celáa por las comunidades autónomas. La responsable del sector de enseñanza FeSP-UGT, Maribel Loranca, lamenta la falta de homogeneidad de la información sobre la afectación real de la COVID en las aulas, sin que por ejemplo se sepa a qué nivel educativo pertenecen. "En los sindicatos nos enteramos por la prensa, y no de todos los casos, así no podemos hacer un seguimiento real", incide.

En los centros educativos también se producen brotes (cualquier agrupación de tres o más casos confirmados o probables con infección activa en los que se ha establecido un vínculo epidemiológico) y por ejemplo la última semana se notificaron 223 brotes con 1.293 casos. En general son de pequeña magnitud (una media de 5,8 casos por brote) y suponen alrededor del 1,6% de los casos notificados en este periodo, según los datos de Sanidad.

Pero lo normal es que los casos no vayan más allá una vez detectados. Casi siempre se trata de alumnos o profesores que se infectan en otros ámbitos, y que no suelen contagiar en el centro educativo gracias a las medidas de prevención y al hecho de que al menos los niños más pequeños presentan una menor tasa de infectividad, contrariamente a lo que ocurre con otros coronavirus. Por ejemplo, en Catalunya el 87% de los casos en centros educativos no han generado otros secundarios. Esta es una de las pocas CCAA que hace pruebas PCR a todos los alumnos cuando se detecta un positivo en clase.

"Desde el principio de la epidemia en China, se vio que este virus no se comportaba como los coronavirus ya conocidos. Los niños son susceptibles, pero se infectan menos, su enfermedad es más leve y la mortalidad en ellos es muy baja", recalca un documento del Colegio de Médicos de Madrid. Las estimaciones de que el caso primario en brotes familiares sea un niño están entre un 5% y un 10%.

Mucho trabajo para profesores y directores y falta de medios

La menor afectación de los niños por este virus, que se va incrementando a medida que cumplen años, no explica por sí sola que los casos no se hayan disparado en las aulas. Tras seis meses cerrados, desde que se desató la pandemia en marzo, los centros se han preparado con multitud de protocolos de prevención y actuación frente a casos de COVID. Se publicó una guía por parte del Ministerio de Sanidad, y las comunidades autónomas son las que han elaborado las normas. Se incluye la obligación de que los mayores de seis años porten mascarillas, controles de temperatura y reasignación de espacios, de manera que los llamados "grupos burbuja" de convivencia estable no se mezclen entre sí. Cuando se detecta un caso de COVID dentro de ellos, todo el grupo debe guardar una cuarentena preventiva de diez días.

Para el Ministerio de Educación, "las administraciones educativas y, sobre todo, los equipos directivos de los centros y el profesorado en general, han hecho un gran trabajo antes y durante el curso para mantener la escuela abierta, que era el objetivo general. Hay que destacar también el comportamiento responsable de los alumnos y alumnas, incluso los más pequeños. A esto se suma la importante inversión que hizo el Gobierno con el fondo COVID".

La organización de este atípico curso, con normas cuya aprobación se retrasó hasta casi el comienzo de las clases en algunas comunidades, ha supuesto una carga de trabajo y de esfuerzo extraordinario en los docentes y directores de los centros.

"Ha sido muy caótico y ha faltado precisión y planificación. Llevamos una época buena pero hemos llegado a tener hasta cinco aulas confinadas a la vez", relata a este periódico el director de un centro madrileño que prefiere permanecer en el anonimato. "El inicio de curso fue un caos y faltó homogeneidad", coincide el responsable de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez.

El presidente del Consejo de Directores de Madrid y del colegio público Santo Domingo de Algete, Óscar Martín Centeno, recalca que la clave del éxito de la adaptación ha sido el propio comportamiento ejemplar de los alumnos, tanto de los más pequeños como de los adolescentes, aunque reconoce que en este último grupo ha habido un progresivo relajamiento de las medidas de precaución.

En cuanto a los medios de los que se ha dotado a los centros, pide que se mantengan los profesores de refuerzo que se contrataron para este curso debido a las medidas especiales, y que la Comunidad de Madrid pretenda ya despedir al final de este trimestre (es la única comunidad autónoma que lo va a hacer). Se quiere prescindir de estos profesores pese a que la pandemia continúa.

Además, cuando se confina un aula los alumnos deben tomar clases por internet, al igual que en determinados cursos superiores, algo que en el caso de las familias con menos recursos se convierte en una misión casi imposible. Las comunidades autónomas están poniendo a disposición de los centros tablets y portátiles, pero en algunos casos es ahora cuando están llegando, y en otros no lo harán hasta enero, aunque hubieran sido necesarios desde principio de curso. Además, por ejemplo en el caso de la Comunidad de Madrid no se tiene en cuenta que también es necesario garantizar la conexión del alumno, para lo que no vale con una tarjeta prepago.

"Es una buena noticia que los centros educativos se mantengan abiertos, el cierre tuvo un impacto social y emocional muy fuerte. Pero no se ha garantizado la presencialidad en todos los niveles y etapas educativas", incide la representante de UGT. La enseñanza presencial "más o menos viene funcionando hasta la Secundaria, pero a partir de ahí ha dependido de comunidades autónomas y de centros", subraya, mientras que la semipresencialidad tampoco está funcionando de manera adecuada en todos los centros.

La llegada del frío

La propagación del virus en centros educativos hasta ahora ha sido menos importante que lo que se llegó a temer. Pero una de las claves para evitar contagios es la ventilación de los espacios cerrados, y la llegada del verdadero frío del invierno, que comienza el 21 de diciembre, supone un reto adicional.

"Ahora que viene el frío hay que extremar las precauciones, los protocolos deben revisarse y pensar cómo se organizan los centros de cara al invierno", remarca Francisco García, responsable de Educación de CCOO.

Este sindicato está elaborando una guía con recomendaciones de seguridad y salud frente a la COVID en centros educativos. De cara al invierno recomienda "sacrificar el confort térmico para salvar vidas" y siempre que las circunstancias lo permitan, realizar actividades académicas en el exterior. Para interiores, se aconseja el uso de medidores de CO2 para conocer el estado del aire, y en los casos en que sea necesario, apoyar la ventilación con elementos técnicos como purificadores.

Además, exigen que se suministren medios adicionales de protección como mascarillas EPI (FPP, las de máxima eficacia) a los trabajadores que trabajen en educación infantil, enseñanzas artísticas o talleres de Formación Profesional. Estos y otros medios de prevención, recalcan, "deben ser suministrados por la empresa a los trabajadores y en su caso también al alumnado".

Los padres del colegio Blas de Lezo pierden la batalla legal contra la directora

La Justicia resuelve que la maestra cumplía todos los requisitos: «No hubo arbitrariedad»

Rocío Ruiz. 07.12.2020

Un año después de la batalla sin cuartel de una parte de los padres del colegio Blas de Lezo en contra de la directora, a la que pedían que dimitiera y abandonase el centro y fuera restituido el antiguo director, la Justicia ha dado la razón la Comunidad de Madrid al concluir que el nombramiento se ajusta a la normativa. El recurso fue interpuesto por la Federación regional de Enseñanza de CC.OO. de Madrid, que consideró que este nombramiento no se ajustaba a la normativa, al igual que muchos padres, que iniciaron acciones que llevaron incluso a la directora del centro a denunciar a algunos de ellos por presunto hostigamiento.

Así, la sentencia del Juzgado nº6 de lo Contencioso Administrativo de Madrid, da la razón al Gobierno regional y acredita que la directora actual, maestra en la especialidad de Lengua Castellana e Inglés desde el año 2007, con experiencia en el desempeño de cargos directivos y en la Coordinación en Tecnologías de la Información y en el bilingüismo, «realizó el Curso de Formación de Directores para la Función Directiva en el período marzo 2019 a 30 junio 2019», que es necesario para ocupar el puesto.

Respecto a este último curso, la sentencia señala que «queda acreditado que no lo poseía cuando se convocó el concurso selectivo, por lo que fue excluida, pero sí en la fecha en que fue nombrada directora por el procedimiento extraordinario, aunque el título final no fuera expedido hasta el 5 de julio de 2019».

La resolución judicial también deja claro que presentar un proyecto de dirección «no es un requisito que se exija en el nombramiento por procedimiento extraordinario», otra de las cuestiones que se alegaban.

Es por esto por lo que determina que la directora cumplía los requisitos exigidos en el momento del nombramiento. «Todo lo que nos lleva a concluir que no se acredita arbitrariedad, que la necesidad del nombramiento estaba justificada, que se motiva la razón de no poder nombrar al candidato suspendido en el concurso, que se nombra a la candidata excluida y que ésta en el momento del nombramiento, cumplía todos los requisitos exigidos para ser nombrada», por lo que en consecuencia, «no existen las vulneraciones alegadas y debe confirmarse la resolución impugnada», expone la sentencia a la que ha tenido acceso LA RAZÓN.

El conflicto comienza hace más de un año, cuando los padres querían que el antiguo director, Javier Montellano, con el que había arrancado un centro de nueva construcción hacía cuatro años y con el que se había formado «la gran familia del Blas de Lezo», como decían los padres, continuara en este colegio con una estrategia educativa en el que se venía trabajando por proyectos, de manera colaborativa y con el que estaban satisfechos. Pero Montellano no superó el proceso de selección que le hubiera permitido continuar como director en el centro.

Los padres creían que, pese al suspenso, había márgenes legales para que el antiguo director permaneciera en el cargo. Querían que se hiciera un «nombramiento extraordinario» por parte de la Comunidad de Madrid que le permitiera continuar, pero la Consejería de Educación aseguró entonces que no se ajustaba a la normativa. A partir de ahí se inició una batalla de los padres contra la directora que derivó en multitud de actos de protesta, acciones judiciales, enfrentamiento entre los progenitores que peleaban porque volviera el antiguo director y aquellos que querían que la situación parara para dar una oportunidad a la nueva dirección. Y a eso se sumó lo que para muchos fue ya preocupante por la deriva de los acontecimientos: «Está habiendo situaciones de acoso y amenazas a la nueva directora porque algunos padres consideran que el puesto le corresponde al antiguo director», aseguraron en su día algunos padres.

La directora llegó a presentar seis denuncias por presunto acoso de los padres en la Comisaría de Policía y los padres llegaron a lanzar hasta un autobús protesta que recorrió Madrid en contra de la directora.

Vuelven las pintadas al entorno del colegio

Cuando hace un año estalló la polémica, el perímetro exterior del colegio Blas de Lezo, en el distrito de Fuencarral, se llenó de pintadas y carteles en contra de la nueva directora. Fue una de las formas que eligieron algunos padres de este centro escolar de mostrar su rechazo a la decisión adoptada por la Consejería de Educación y de exigir la vuelta del anterior director. Ahora, cuando todavía muchas familias del Blas de Lezo desconocen la sentencia que confirma la legalidad del nombramiento de la nueva directora, las pintadas han regresado a su entorno: «La tribu vive» o «nuestro director se queda» son algunas de las pintadas que pueden leerse en las paredes y los pasos de peatones próximos al centro.

EL PAIS

El sociólogo Hernán Cuervo: “Para que los jóvenes cumplan las normas contra la covid hacen falta ayudas, policías y multas”

El director adjunto del Centro de Estudios de la Juventud de la Universidad de Melbourne advierte que la pandemia dejará problemas de salud mental y económicos en las nuevas generaciones

IGNACIO ZAFRA. Valencia 07.dic.2020

Hernán Cuervo (Buenos Aires, 49 años) es director adjunto del Centro de Estudios de la Juventud de la Universidad de Melbourne, Australia, país al que llegó hace una década para hacer el doctorado. Especializado en la transición de la juventud a la edad adulta, el sociólogo fue el encargado de inaugurar, por *streaming*, las terceras jornadas sobre estudios de juventud que organizan las principales entidades académicas y de investigación españolas en la materia, y en esta edición están centradas en los efectos de la pandemia.

Pregunta. ¿La actitud de los jóvenes ante la crisis sanitaria tiene características comunes?

Respuesta. Yo creo que está siendo parecida en buena parte de los países, y se basa en una dualidad. Por un lado, los jóvenes se contagian más porque se exponen más, pero el resultado no es fatal como lo es para los mayores de 60 o 70 años, así que tienen más la oportunidad de continuar una vida normal que otros sectores de la población porque saben que para ellos la enfermedad tiene una baja mortalidad y en la mayoría de los casos van a ser asintomáticos, o van a pasarla como un resfriado. Por otro lado, si me tomo a mí, una persona de cuarenta y pico, casado y con una hija, cuando llega la noche pongo a mi hija a dormir, ceno con mi mujer, quizá veo una película. La juventud, en cambio, vive más en la calle, en los espacios públicos, aunque ahora también en los privados, y buscan socializar. Tienen más necesidad de contactos y de amistad para generar su identidad.

P. ¿Cómo puede conseguirse que cumplan más las normas de prevención?

R. Son necesarias varias medidas, como las que se han aplicado en Melbourne, que ha sido el principal foco de Australia. La primera han sido campañas de información dirigidas a los jóvenes por los canales por donde se informan y comunican, que son las redes sociales, explicándoles que cuando se contagian el problema no es para ellos, sino para sus seres queridos. En segundo lugar, un toque de queda desde las siete de la tarde a las cinco de la mañana, porque se vio que los jóvenes, y también adultos, salían, y si los bares estaban cerrados se reunían en casas, lo cual resulta aún más peligroso. La siguiente fue, dado que mucha gente se quedó sin empleo, ofrecer ayudas económicas, así como destinar una gran partida al servicio de salud mental para hacer frente al impacto del confinamiento. Y también mucha presencia policial en la calle y multas. Es decir, una fuerte presencia del Estado en apoyo, pero también en control.

P. ¿Cómo están viviendo los jóvenes esta situación?

R. De manera difícil. Los resultados no los vamos a ver hoy, sino probablemente dentro de dos años. Ahora se trata de pasar el momento y los jóvenes viven el presente, el día a día, y las redes sociales les ayudan a estar conectados. Pero va a haber problemas, de salud mental debido a los confinamientos y también económicos. Muchos de ellos ya están desempleados. Y el impacto en los niños que están en la secundaria puede ser fuerte, aunque eso va a depender en gran medida de cuál sea la reacción del Estado para reducirlo. El futuro de los jóvenes es tal vez más preocupante que el presente.

P. ¿El virus también va a hacer más difícil el tránsito de la juventud a la adultez?

R. Las transiciones a la adultez, en muchos países, desde Australia y Gran Bretaña a España o Italia son cada vez más extensas. Antes, tener un empleo seguro a jornada completa, comprarte una casa y casarse, se producía en la cultura anglosajona a mediados de los 20 años, en España o Italia un poco más tarde, pero ahora esos objetivos se alcanzan pasados los 30 años. La covid va a producir que las transiciones sean aún más extensas y aún más precarias. Van a necesitar más al banco de los padres, y cuando se necesita a la familia lo que sucede es que se genera más inequidad. Por otra parte, mientras en la pandemia algunos la estamos pasando sin mayores problemas económicos, incluso estamos pudiendo ahorrar dinero, porque hemos mantenido el empleo teletrabajando y hemos gastado menos, esto no les ha ocurrido a muchos jóvenes. Sus ingresos han decrecido porque los bares, restaurantes, negocios relacionados con el turismo o tiendas de ropa donde ellos consiguen empleo han estado y quizá vuelvan a estar cerrados.

europapress.es

ONG y entidades del ámbito educativo reclaman en el Senado una mayor participación estudiantil en la 'Ley Celaá'

MADRID, 8 Dic. (EUROPA PRESS) –

Organizaciones como Save the Children, Unicef, Amnistía Internacional o Educo se han unido este martes con entidades educativas, como CANAE, CEAPA, CREUP o el Consejo de la Juventud de España para reclamar, a través de una carta entregada en el Senado, una mayor participación estudiantil en la tramitación de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), más conocida como 'Ley Celaá'.

Este texto ya ha pasado el primer examen de las Cortes, el pasado 19 de noviembre en el Congreso, y ahora continúa la segunda fase de su tramitación en la Cámara Alta.

Según explican estas entidades, la norma incluye "ciertos aspectos positivos como la recuperación de competencias del consejo escolar o la flexibilización de itinerarios", pero considera que "apenas hace mención a la participación estudiantil" a pesar de que se trata de una de las recomendaciones del Comité de Derechos del Niño en materia de participación infantil, juvenil y estudiantil. "Ya en el año 2010, el Comité de Derechos del Niño, en sus Observaciones Finales con motivo del informe periódico a España, expresaba su preocupación por la baja participación de los niños y los adolescentes en las escuelas, y observa que la participación de los estudiantes sigue estando insuficientemente desarrollada y se limita a los Consejos Escolares a partir de la enseñanza secundaria", advierten estas organizaciones en el escrito.

La presidenta de CANAE, Andrea G. Henry, ha lamentado el hecho de que en la ley "no haya plasmado algo tan necesario para el desarrollo de las y los estudiantes como ciudadanos". A su juicio, "es una cuestión que genera consenso dentro de la comunidad educativa" y, por eso, no entiende "por qué no se ha tenido en cuenta". En la carta solicitan que estos contenidos sean parte de la nueva asignatura de valores cívicos y éticos, y queden plasmadas las formas de participación con las que cuenta el alumnado.

EL MUNDO

Los alumnos españoles flojean en Matemáticas y Ciencias por la falta de formación de sus maestros

Los estudiantes de 4º de Primaria tienen menos confianza y menor gusto por en estas asignaturas que en otros países. Hay un déficit en la preparación inicial y en el desarrollo profesional de los docentes

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 8 diciembre 2020

Los alumnos españoles de 4º de Primaria (nueve y 10 años) no destacan ni en Matemáticas ni en Ciencias. Se encuentran aproximadamente medio curso académico por detrás de la media de países de la OCDE y sin grandes avances desde hace años. La falta de confianza de los críos y la escasa relevancia que tienen estas asignaturas en la formación inicial de los maestros explican que España esté estancada y no recorte sus distancias con otros países.

La *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* ha publicado este martes su informe *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* de 2019, una prueba realizada a 600.000 estudiantes de más de 60 países. En Matemáticas obtenemos 502 puntos frente a 527 de la media de la OCDE y 513 de la UE. En Ciencias logramos 511, mientras que la OCDE saca 526 y la UE, 514. Fuentes del Ministerio de Educación admiten que «las diferencias son significativas en ambos casos». Y añaden: «En Matemáticas, España está al mismo nivel que en 2015 y en Ciencias la bajada, aunque es pequeña [siete puntos], sí se puede considerar estadísticamente significativa».

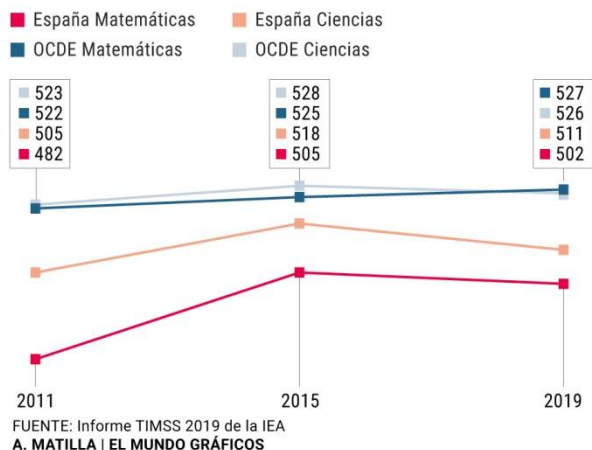
El rendimiento de los alumnos españoles en Matemáticas está a la altura de países como Serbia o Armenia, mientras que en Ciencias se encuentra como Bulgaria o Chipre. A 123 puntos de distancia en Matemáticas y 84 en Ciencias se posiciona Singapur, que es la cuna de la excelencia académica en todos los rankings internacionales. Como cada curso académico equivale a aproximadamente 40 puntos, podría decirse que los alumnos españoles de 4º de Primaria tienen los mismos conocimientos que se imparten en los colegios de Singapur en 1º (en Matemáticas) y 2º (en Ciencias) de Primaria.

Nuestro problema más grande es que tenemos muy pocos estudiantes en niveles avanzados (4% en Matemáticas y 3% en Ciencias) y muchos en niveles bajos (91% y 71%). Y que, mientras que los que están en la cola han aumentado, los excelentes van siendo cada vez menos. Los alumnos pinchan, sobre todo, en Geometría (494) y en Razonamiento Científico (507). ¿Por qué no nos va muy bien?

«Porque, desde la reforma de la Logse, no hay profesores especialistas», responde Onofre Monzón, presidente de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas. Explica que, por un lado, «los matemáticos de carrera no quieren dedicarse a dar clase en los institutos de Secundaria porque tienen otras ofertas laborales» y, por otro lado, «hay un déficit en la formación de los maestros de Primaria».

«En las escuelas de Magisterio se enseña didáctica, pero no Matemáticas. Es tan importante aprender a dar la clase como a dominar en profundidad los contenidos de la asignatura», apunta este miembro del Comité Español de Matemáticas (Cemat), que dice que «pocas facultades de Educación» imparten el conocimiento concreto de la asignatura. Además, «la mayoría de los futuros maestros odia esta materia y suele venir del Bachillerato de Humanidades, donde llevan sin estudiar Matemáticas desde 4º de la ESO. En otros países, para acceder a la carrera hace falta una nota excelente».

PUNTUACIÓN DE ESPAÑA Y DE LA OCDE



«Aquellos alumnos a los que en el instituto no les gustaba la asignatura son los que después estudian Magisterio y se ponen a impartirla sin tener los conocimientos. Uno de los causantes de los bajos resultados es no impartir, desde niveles tempranos, clases de Matemáticas por matemáticos», recalca Antonio Bru, decano de la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid, que apunta también que «la asignatura se explica de la misma forma desde hace tres décadas», mientras que los países más punteros, como Singapur, han modernizado las metodologías.

Los datos de TIMSS avalan las tesis de Monzón y Brú, que son extensibles también a las Ciencias.

En España, los docentes especializados en pedagogía pero no en contenidos puramente matemáticos son más numerosos que en otros países (**53%** en España, frente al **43%** de media y al **11%** de Singapur). Y se da la circunstancia de que sus alumnos obtienen peores resultados que los de aquellos que han profundizado en Matemáticas durante su formación inicial.

La IEA ya se refirió al asunto hace años, al señalar que la carrera española de Educación dedica sólo el **6,6%** de los créditos a los contenidos en Matemáticas y al revelar que España es el país donde más alumnos acceden a Magisterio con notas inferiores a sus compañeros de promoción. Sólo el **21%** de los futuros españoles tenía calificaciones superiores a los de su clase, mientras que en Singapur este porcentaje era del **100%**.

PUNTUACIÓN EN MATEMÁTICAS

1 Singapur	625	30 Italia	515
2 Hong Kong	602	31 Kazajistán	512
3 Corea del S.	600	32 Canadá	512
4 China	599	33 Eslovaquia	510
5 Japón	593	34 Croacia	509
6 Rusia	567	35 Malta	509
7 Irlanda del N.	566	36 Serbia	508
8 Inglaterra	556	37 España	502
9 Irlanda	548	38 Armenia	498
10 Letonia	546	39 Albania	494
11 Noruega	543	40 N. Zelanda	487
12 Lituania	542	41 Francia	485
13 Austria	539	42 Georgia	482
14 P. Bajos	538	43 E. Árabes	481
15 EEUU	535	44 Baréin	480
16 Rep. Checa	533	45 N. Macedonia	472
17 Bélgica	532	46 Montenegro	453
18 Chipre	532	47 Bosnia y Herz.	452
19 Finlandia	532	48 Qatar	449
20 Portugal	525	49 Kosovo	444
21 Dinamarca	525	50 Irán	443
22 Hungría	523	51 Chile	441
23 Turquía	523	52 Omán	431
24 Suecia	521	53 A. Saudí	398
25 Alemania	521	54 Marruecos	383
26 Polonia	520	55 Kuwait	383
27 Australia	516	56 Sudáfrica	374
28 Azerbaiyán	515	57 Pakistán	328
29 Bulgaria	515	58 Filipinas	297

FUENTE: Informe TIMSS 2019 de la IEA
A. MATILLA | EL MUNDO GRÁFICOS

PUNTUACIÓN EN CIENCIAS

1 Singapur	595	30 Chipre	511
2 Corea del S.	588	31 España	511
3 Rusia	567	32 Italia	510
4 Japón	562	33 Portugal	504
5 China	558	34 N. Zelanda	503
6 Finlandia	555	35 Bélgica	501
7 Letonia	542	36 Malta	496
8 Noruega	539	37 Kazajistán	494
9 EEUU	539	38 Baréin	493
10 Lituania	538	39 Albania	489
11 Suecia	537	40 Francia	488
12 Inglaterra	537	41 E. Árabes	473
13 Rep. Checa	534	42 Chile	469
14 Australia	533	43 Armenia	466
15 Hong Kong	531	44 Bosnia y Herz.	459
16 Polonia	531	45 Georgia	454
17 Hungría	529	46 Montenegro	453
18 Irlanda	528	47 Qatar	449
19 Turquía	526	48 Irán	441
20 Croacia	524	49 Omán	435
21 Canadá	523	50 Azerbaiyán	427
22 Dinamarca	522	51 N. Macedonia	426
23 Austria	522	52 Kosovo	413
24 Bulgaria	521	53 A. Saudí	402
25 Eslovaquia	521	54 Kuwait	392
26 Irlanda del N.	518	55 Marruecos	374
27 P. Bajos	518	56 Sudáfrica	324
28 Alemania	518	57 Pakistán	290
29 Serbia	517	58 Filipinas	249

FUENTE: Informe TIMSS 2019 de la IEA
A. MATILLA | EL MUNDO GRÁFICOS

TIMSS 2019 también indica que no sólo hay problemas en la formación inicial, sino en el desarrollo profesional de los docentes, pues sólo el **37%** ha recibido clases de contenidos matemáticos en los últimos dos años (en

Singapur: el **74%**), mientras que es más elevado el porcentaje de los que han seguido formándose en didáctica (**45%**). Estos datos, por otro lado, indican que hay un déficit en la formación del profesorado. Porque en Matemáticas quedamos por debajo de la media internacional en cinco de los siete indicadores (contenidos, didáctica, currículo, tecnología y evaluación) y en todos menos uno (formación a alumnos con necesidades especiales) en Ciencias.

A la falta de preparación de los docentes hay que sumarle, además, el poco interés de los alumnos. Sólo al **37%** de los niños les gustan las Matemáticas (el porcentaje sube al **48%** en el caso de las Ciencias). Y, además, hay una elevada proporción de estudiantes que no se encuentra cómodo con estas disciplinas. En el caso de las Matemáticas, el **30%** no se siente nada confiado (la media internacional es del **23%**) y sólo un **27%** está confiado (32% en otros países). En el caso de las Ciencias, hay un **35%** de alumnos confiados y un **23%** de no confiados frente al 38% y 19% de media en otros países.

«El nivel de confianza del alumnado español es significativamente inferior al promedio de la OCDE y al total de la UE. Además, tanto en una como en otra asignatura la variable que mayor impacto tiene sobre la resiliencia es la confianza que el estudiante deposita en el aprendizaje del área. En el caso de España, el impacto es superior al del total de la UE, por lo que, cuanto mayor confianza se genere en los niños y niñas, mejores resultados se pueden llegar a conseguir», dicen en el equipo de Isabel Celaá.

El 25% llega con hambre a clase

Una cuarta parte de los alumnos españoles de 4º de Primaria que se presentaron a la prueba TIMSS 2019 de Matemáticas asegura llegar con hambre a clase cada día o casi cada día. La proporción es muy llamativa pero ligeramente inferior a la media de países (el **28%**). Además, hay un **36%** de los estudiantes que dice que se siente cansado cada día o casi cada día (frente al **35%**). Estos alumnos obtienen resultados inferiores en ambas materias.

Brecha de género

La brecha de género sigue existiendo en Matemáticas (**495** ellas y **509** ellos). De hecho, ha aumentado (el resultado de las chicas ha bajado cuatro puntos). Mientras que en Ciencias existe una tendencia continuada que en 2019 ha hecho desaparecer la diferencia (**511** y **512**). En el Ministerio explican que «los estereotipos creados» acerca de estas carreras, así como «las expectativas de los padres» son aspectos que «posiblemente disuadan a muchas alumnas». «Por ejemplo, la ciencia de la computación se considera un campo de trabajo masculino y la biología, un área de trabajo femenino», expresan. En países como Finlandia las chicas obtienen resultados similares o mejores en ambas asignaturas, «lo que indica que es posible romper esta brecha».

Equidad

La equidad en el rendimiento del alumnado español es mejor que en el promedio de la OCDE y UE, porque el nivel cultural y económico de los padres afecta menos a las notas de sus hijos que en otros países. Además, no hay diferencias significativas de rendimiento entre alumnado de centros urbanos y rurales, de localidades más pobladas o menos pobladas o de alumnado nativo y no nativo una vez descontado el índice socioeconómico y cultural (**ISEC**). Por el contrario, la diferencia de rendimiento de los colegios con recursos y sin recursos es superior al de otros países.

Disciplina

El alumnado español tiene más sentido de pertenencia al centro que en la media de países, así como mejores niveles de disciplina escolar. En el caso del acoso escolar o **bullying**, los valores son similares a los de otros territorios. El profesorado español tiene una percepción del orden y la seguridad en los colegios mejor que en el resto de países y también presenta un mayor grado de satisfacción con su profesión. También es superior el índice de claridad de las clases de Matemáticas y Ciencias.

eldiario.es

Los alumnos españoles de Primaria empeoran en Ciencias y Matemáticas y se alejan de la media de la OCDE

La prueba del Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), realizada a alumnos de 9 o 10 años, se ha hecho seis años después de la entrada en vigor de la LOMCE

EFE. 8 de diciembre de 2020

Los alumnos españoles de cuarto curso de Primaria, con 9 o 10 años de edad, han empeorado en su rendimiento sobre Ciencias (siete puntos menos) y Matemáticas (tres menos) respecto a 2015, alejándose de la media de la OCDE y la UE, según el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS).

Es un informe de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) que la OCDE hace cada cuatro años y esta última edición, de 2019, se ha realizado seis años después de la entrada en vigor en España de la LOMCE o Ley Wert. En Primaria se aplicó a partir del curso 2014-15.

La prueba ha concluido que el rendimiento medio en Matemáticas de los estudiantes españoles ha sufrido "un ligero descenso" con respecto a 2015 y en Ciencias "un descenso significativo", aunque en ninguna de las dos áreas se ha vuelto a los malos niveles de 2011. En Matemáticas obtenemos 502 puntos (505 hace cuatro años), lejos del promedio OCDE (527 puntos) y del total UE (513 puntos). En Ciencias, 511 puntos (518 hace cuatro años), también por debajo de la OCDE (526 puntos) y la UE (514 puntos).

Para Matemáticas se evaluaron números, medidas y geometría y datos, siendo en lo primero donde hemos obtenido mejor resultado. Y para Ciencias se incluyó ciencias de la vida, ciencias físicas y ciencias de la Tierra, esta última con los datos más óptimos.

España participó en la versión digital eTIMSS e hizo las pruebas entre mayo y junio del pasado año, con una muestra de más de 500 colegios y 9.500 estudiantes. Varias regiones participaron para tener datos representativos propios: Castilla y León, Cataluña (ambas bajan en las dos disciplinas), La Rioja, Asturias (ambas suben en matemáticas y bajan en ciencias), y Ceuta y Melilla (sin datos de 2015). Madrid, que desciende en ambas enseñanzas, intervino como entidad de referencia, es decir, como cualquiera de los 58 países participantes, incluida España.

Matemáticas

Encabeza la lista Corea (600 puntos), seguida por Japón, Irlanda del Norte e Inglaterra. España (502) está solo por encima de Nueva Zelanda, Francia y Chile.

Por comunidades, Castilla y León (528) y La Rioja (527) presentan puntuaciones medias cercanas a la OCDE y más altas que Asturias (520), Madrid (518) o Cataluña (494), Ceuta (462) y Melilla (458). En 2015 las puntuaciones fueron: Castilla y León (531), Madrid (525), Asturias (518), La Rioja (518) y Cataluña (499).

España presenta una proporción de estudiantes notablemente más alta en los niveles bajos de Matemáticas y una proporción significativamente más baja en los niveles más altos.

Ciencias

El rendimiento medio de los estudiantes de España (511), aunque por debajo de OCDE/UE, es superior a Italia, Portugal, Nueva Zelanda, Bélgica, Malta, Francia y Chile. En Ciencias es de nuevo Corea la mejor (588), seguida de Japón, Finlandia y Letonia.

Entre comunidades, Castilla y León (535), Asturias (534) y La Rioja (531) presentan puntos más altos que OCDE y UE. También son más altos que las de Madrid (523), Cataluña (504), Ceuta (476) y Melilla (470). Esos datos en 2015: Castilla y León (546), Madrid (539), Asturias (538), La Rioja (532) y Cataluña (511). El rendimiento más bajo del alumnado español fue en ciencias físicas.

Diferencias de género y contexto del alumno

En veintiséis de los sistemas, entre ellos España, no se encuentran diferencias significativas entre géneros en los resultados de Ciencias. En Matemáticas, los resultados de los chicos son superiores en la mayoría de países. Las diferencias más grandes están en Canadá o Chipre (19 puntos). En España es de 15 puntos, por encima de la OCDE (9 puntos) y la UE (11 puntos).

En cuanto al contexto, entre el alumnado con al menos un progenitor con titulación superior y aquél que sus padres no han pasado de la educación obligatoria se detecta una diferencia significativa en Matemáticas. España se queda en 54 puntos, menos que la OCDE (75 puntos) y la UE (62 puntos); la máxima diferencia se da en Asturias (61 puntos), mientras que la menor es en Castilla y León (41 puntos).

En cuanto al rendimiento de estudiantes de centros favorecidos frente a desfavorecidos, Ceuta y Melilla presentan más desigualdad en Matemáticas; y es de más de 45 puntos en Madrid y en La Rioja, pero no llegan a los 15 puntos en Castilla y León y Asturias.

En Ciencias, Ceuta y Melilla vuelven a presentar las mayores diferencias, son inapreciables en Asturias, de solo 12 puntos en Castilla y León, pero representan más de 30 puntos en Cataluña, La Rioja y Madrid.

El alumnado que ni tiene habitación propia ni internet en casa en España (2%) es inferior a OCDE y UE (3% en ambos). Y quienes cuentan con habitación propia e internet representan el 72% en España (70% OCDE y 68% UE), aunque lejos de Noruega (89%) o Dinamarca (88%).

El 33% de los estudiantes españoles tiene ordenador en clase de Matemáticas pero casi la mitad (47%) lo tiene para Ciencias.

Respecto al número de libros en casa, casi el 40 % del alumnado de OCDE y UE dice tener un máximo de 25, cifra en España del 42 %.

Por otra parte, los padres españoles están más satisfechos con el colegio de sus hijos que en la OCDE y UE, y los alumnos tienen asimismo más sentido de pertenencia al centro.

El profesorado español de Ciencias y Matemáticas tienen una percepción del orden y la seguridad en los colegios mejor que en OCDE y UE, solo superados por Irlanda e Irlanda del Norte. Japón, líder en rendimiento, presenta los valores más bajos.

Acoso escolar

Casi dos de cada cinco estudiantes españoles de cuarto de Primaria (39 %) afirma haber sufrido algún tipo al menos una vez al mes, proporción más alta que en la OCDE y UE. Por comunidades, uno de cada dos estudiantes de Melilla (51 %) y Cataluña (48 %) lo sufrió al menos una vez al mes; menos en Castilla y León (28 %).

Por otra parte, el alumnado español que declara hablar habitualmente en casa ("siempre o casi siempre") la lengua de la prueba (se pasó en castellano y en lenguas cooficiales) es del 74,5 % (84,5 % OCDE y 83,1 % UE), el más bajo tras Malta y Chipre.

Otro dato: España es el segundo país con mayor grado de satisfacción con su profesión del profesorado de Matemáticas y el tercero en Ciencias.



España sigue cayendo en Matemáticas porque en los colegios se enseña mal y los profesores no están bien formados

JOSEFINA G. STEGMANN. MADRID 08/12/2020

Las matemáticas siguen siendo, nunca mejor dicho, la asignatura pendiente en las aulas españolas. Ya lo advierten los resultados de PISA que evalúan a los alumnos de 15 años, pero también arroja resultados similares el último informe TIMSS, de 2019, que evalúa a los estudiantes de 4º de Primaria en esta materia y también en Ciencias.

España alcanza los 502 puntos en Matemáticas, dos puntos por encima de la media. La caída respecto a la edición anterior (505 puntos en 2015), no es significativa pero el problema es que nuestro país nunca ha sobresalido en esta asignatura. Por ejemplo, en 2011 sacaba 482 puntos.

Y, además, en este informe no compite con la OCDE, como es el caso de PISA sino con naciones cuyos sistemas educativos no son especialmente sólidos como Filipinas, Pakistán, Montenegro, Marruecos o Sudáfrica y donde la media es de 500 puntos, estando solo dos puntos por encima. «En definitiva, 502 puntos es un resultado bajo», concluye Ismael Sanz, profesor de la Universidad Rey Juan Carlos y exdirector del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación.

De hecho, la novedad del último informe PISA (2018) fue lo mal que lo hizo España en Ciencias, algo que llamó bastante más la atención que los resultados en Matemáticas. Entonces se sufrió una caída de diez puntos respecto a la edición anterior. Pero Matemáticas seguía dando el «mal ejemplo» y por eso sorprendía menos: cinco puntos por debajo en 2018 de la edición anterior.

Los resultados en Ciencias en TIMSS tampoco son buenos, de hecho, caemos más que en Matemáticas. Se pasa de 518 puntos en 2015 a 511 en 2019. Aún así sigue preocupando Matemáticas: «Hemos bajado más en Ciencias que en Matemáticas, sí, pero aún bajando en Ciencias seguimos estando menos mal que en Matemáticas. De hecho, el estudio muestra que los alumnos españoles tienen menos confianza en sí mismos en ambas asignaturas respecto a la media internacional pero esa falta de confianza está aún más presente en Matemáticas y como bien sabemos los niños no mienten», apunta Sanz.

Falta de inquietud hacia las matemáticas

Uno de los problemas por los que España tiene peores resultados en Matemáticas puede atribuirse, según Sanz, a la falta de inquietud por las Matemáticas. Al 37% de los alumnos españoles de 4º de Primaria les gusta mucho las matemáticas por el 45% del promedio de países participantes de TIMSS. Al 39% les gusta un poco las matemáticas en España, por el 35% del promedio de TIMSS. Y al 23% de los alumnos españoles no les gusta las matemáticas por el 20% de los países participantes de TIMSS.

Los alumnos españoles a los que les gusta mucho las matemáticas obtienen 519 puntos, por los 500 a los que les gusta un poco y los 484 a los que no les gusta nada las matemáticas.

Para Sanz también influye la confianza en sí mismo respecto a esta materia. El 27% de los alumnos españoles tienen mucha confianza en sí mismos para abordar las Matemáticas, el 43% tiene algo de confianza y el 30% no la tiene. Los porcentajes son diferentes para la media de los países participantes en TIMSS: el 32% tiene mucha confianza en sí mismo en Matemáticas, el 44% tiene algo de confianza y el 23% no tiene ninguna confianza. Los alumnos españoles de 4º de Primaria que tienen mucha confianza en sí mismos tienen 550 puntos, mientras que aquellos que tienen algo de confianza llegan a los 502 y los que no tienen ninguna no superan los 500: 463.

«Más de dos tercios de los maestros optaron en su momento por carreras de Letras»

Pedro Ramos Alonso enseña Matemáticas en la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá y señala como una de las causas de los malos resultados en Matemáticas la mala formación docente en esta materia:

«Más de dos tercios de los maestros optaron en su momento por carreras de Letras, a los alumnos (y futuros maestros), les falta formación matemática, dejaron esta asignatura en Secundaria y, además, en los programas de Magisterio no tenemos suficientes horas para formarlos en dicha materia», explica Alonso y apunta a que en las aulas se repite el mismo problema, lo que explica, las malas puntuaciones de los alumnos. «Faltan horas y además, se carga con un problema de muchos años que es el currículo, hay que mejorarlo: los chicos estudian demasiadas cosas y no entienden las Matemáticas, estudiar sin entender es difícil y desmotivante», señala Alonso.

En la misma línea opina Francisco López Rupérez, expresidente del Consejo Escolar del Estado y quien habló de MIR educativo por primera vez en España. Rupérez señala que la formación docente en Matemáticas es un déficit «que han revelado otras evaluaciones internacionales poniendo de manifiesto la mala formación en matemáticas y la debilidad del sistema educativo».

A su juicio, que se enseñe mal y que haya mala formación está íntimamente relacionado: «Hay un problema de metodología, pero las metodologías en el ámbito de las Ciencias dependen directamente de la riqueza del marco conceptual que tenga el profesor, es decir, cuanto más rico es el marco conceptual del docente, más posibilidades tiene de desarrollar metodologías que se adapten a las necesidades del alumno».

«En los planes de estudio de Magisterio, el peso de las matemáticas en el currículo es mínimo»

El estudio internacional sobre la formación inicial en matemáticas de los maestros señala que «tradicionalmente, para acceder a la carrera de Magisterio, no se han necesitado notas muy altas y ha sido muy usual que los alumnos que entran a esta carrera vengan desde un bachiller no específicamente de ciencias, que suele dirigir a carreras científicas o técnicas. Además, en los planes de estudio de Magisterio, el peso de las matemáticas en el currículum es mínimo».

El mismo informe, de 2013, señala que «buena parte de las matemáticas que sabe un maestro, viene determinada por su larga etapa como estudiante de primaria, secundaria y bachillerato más que por la impronta que deja en él la facultad, prácticamente nula. Una de las críticas más frecuentes hacia los pedagogos es que se centran en cómo enseñar, sin prestar atención a lo que hay que enseñar».

Por género, la diferencia a favor de los chicos en Matemáticas en 4º de Primaria, prácticamente desaparece en 2º de la ESO (evaluación en la que España no participó). En Ciencias no hay prácticamente diferencias entre alumnos y alumnas pero de haberla, es a favor de las alumnas.

La importancia de las actividades educativas tempranas

Al margen de la formación docente, el informe TIMSS señala también que los estudiantes con más recursos educativos (libros, conexión a internet y padres con niveles más altos de educación), tienen un rendimiento promedio más alto en Matemáticas y Ciencias. Por ejemplo, los alumnos de los países participantes en TIMSS con más recursos tienen 562 puntos en Matemáticas en 4º de Primaria por los 498 de los alumnos con recursos medios y los 433 de los que tienen pocos recursos.

El estudio también muestra la importancia de las actividades educativas tempranas para el progreso posterior en Primaria. Los estudiantes de 4º de Primaria obtienen mayor rendimiento, en promedio, cuando sus padres realizan alguna actividad de lectura o de números a una edad temprana en el hogar o cuando los estudiantes asisten a educación infantil. Por ejemplo, los alumnos de los países participantes de TIMSS que asistieron a educación infantil de 3 o más años tienen 509 puntos por los 464 de los que no asistieron a dicha etapa.

Disciplina y rendimiento

La mayoría de los estudiantes asisten a escuelas con buena disciplina y seguridad. Asistir a escuelas con más disciplina, más seguras y ordenadas se asocia a mejor resultados en matemáticas y en ciencias. En concreto, los alumnos que asisten a colegios sin ningún problema de disciplina tienen 508 puntos en Matemáticas en 4º de Primaria, por los 494 de los alumnos que asisten a centros con problemas menores y los 466 donde hay más problemas de disciplina.

Los países asiáticos, los líderes

Los países de Asia (Singapur, China Taipei, Corea, Japón y Hong Kong) consolidan su ventaja con respecto a Europa, América y Oceanía. Singapur lidera matemáticas, con el resto de países asiáticos liderando con grandes diferencias con respecto al resto de participantes Singapur, Taipei, Corea y Japón también obtuvieron buenos resultados en Ciencias, aunque en este caso, la Federación Rusa y Finlandia, les siguen a menos distancia.

Los países asiáticos tienen también muchos alumnos excelentes, que entienden y saben aplicar conocimientos complejos y razonarlos, a la vez que comienzan a estar familiarizados con los procesos científicos. Se trata de alumnos de alto rendimiento en matemáticas y ciencias cada vez más necesarios en un mundo donde dominará la robotización, la automatización y el «big data».

EL PAIS

Los estudiantes españoles de Primaria bajan en ciencias “significativamente” y aumentan la brecha con la media de la OCDE

Los resultados en matemáticas se estancan, según el informe TIMMS. El 72% del alumnado cuenta con habitación propia e Internet en casa

ANA TORRES MENÁRGUEZ. MADRID - 08 DEC 2020

Después del batacazo en ciencias y matemáticas de los estudiantes españoles de 15 años en el informe PISA del pasado diciembre, un nuevo estudio internacional ha puesto de manifiesto que España va por detrás de la media de los países de la OCDE y de la Unión Europea en ambas disciplinas. Esta vez el informe TIMMS, que mide las competencias de los alumnos de 4º de Primaria (niños de 10 años) de 64 países, da a España una puntuación de 511 puntos en ciencias —por debajo de los 526 de media de la OCDE y de los 514 de la UE— y de 502 en matemáticas —lejos de los 527 de la OCDE y los 513 europeos—.

Los nuevos resultados de TIMMS (Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias, en sus siglas en inglés) suponen, además, un empeoramiento en las dos materias respecto a la última edición del estudio, en 2015: entonces España obtuvo 518 puntos en ciencias (la bajada es de siete puntos) y 505 en matemáticas (una reducción de tres puntos). En Ciencias, la media de la OCDE fue de 528 puntos, y la de la UE de 521. En Matemáticas, la media de la OCDE fue de 525 puntos, y en la UE de 519. “El descenso en nuestras mediciones solo es significativo estadísticamente a partir de siete puntos; en este caso España debería estar preocupada por sus resultados en ciencias, sin duda el modelo de enseñanza debe ser revisado”, considera en declaraciones a este periódico Dirk Hastedt, director de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, en sus siglas en inglés), que elabora este informe desde el año 1995, del que se publica este martes la séptima edición. “Solo un 4% de los estudiantes españoles alcanzan el nivel alto en ciencias, mientras que en Singapur son el 38% o el 29% en Corea”, añade.

¿Cuál puede ser el origen de ese desequilibrio? “Hay muchos factores, los países asiáticos siguen ocupando las primeras posiciones porque tienen una cultura académica diferente. Allí los profesores están muy valorados y ser bueno en clase supone un reconocimiento por parte del resto de compañeros, es prestigioso”, explica Hastedt, que ha realizado diferentes visitas sobre el terreno para investigar ese modelo. Además, señala, en esos países se invierte “mucho más” en formación del profesorado; en Singapur son obligatorias 100 horas al año, financiadas por el Gobierno. “En España, el 82% de los profesores de ciencias aseguraron en uno de nuestros estudios que necesitan más formación en tecnología y nuevas metodologías de enseñanza. Hay que valorar más a los docentes”, indica.

En el informe TIMMS 2019 han participado más de 9.500 estudiantes de 4º de Primaria de más de 500 centros españoles de las diferentes comunidades autónomas, aunque en esta ocasión Madrid, Asturias, Castilla y León, Cataluña, La Rioja, Ceuta y Melilla ampliaron la muestra de alumnos para obtener datos más representativos. En las pruebas de ciencias, el 45% de las preguntas se relacionaron con contenidos de la asignatura Ciencias de la Vida, el 35% con ciencias físicas y el 20% con Ciencias de la Tierra. En matemáticas, el 50% fueron números, el 30% medidas y geometría y el 20% datos.

Un curso escolar equivale a unos 59 puntos en TIMMS. Corea, Japón y Finlandia superan los 550 puntos en ciencias y se sitúan en el nivel alto de la escala de rendimiento. Los 511 puntos de España se acercan a los resultados de Italia (510) y Chipre (511). Finlandia (555) y Letonia (542) son los países con las puntuaciones medias más altas de la UE.

¿Qué está fallando en el sistema educativo para que los alumnos de primaria hayan bajado siete puntos en ciencias? “Hay un problema de base: la formación de los maestros en ciencias. Si analizas el perfil de los alumnos de Magisterio, en su mayoría no provienen de un bachillerato científico”, apunta Paloma Fernández, de la Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE) y física de formación. “No transmiten a los alumnos el entusiasmo por la ciencia porque no lo tienen”, cuenta Fernández, que después de impartir diferentes talleres en colegios para acercar los experimentos a los de Primaria, percibe que la mayoría de maestros no entienden las partes más básicas de la ciencia. “Lo ven como si fuera magia, sobre todo la parte de física y química”, cuenta. En su opinión, se sigue sin promover una enseñanza sólida en ciencias, además de por el perfil de los maestros, por la falta de programas específicos de apoyo.

Desde el año 2009, la COSCE organiza el programa Aciertas en colaboración con los colegios para llevar a científicos a las aulas. “Recibimos una subvención del Ministerio de Ciencia ridícula, unos 40.000 euros al año, y encima nos encontramos con la rigidez de muchos maestros que no quieren participar para no perder horas y poder impartir sus programas al completo”, lamenta. Pone como ejemplo Finlandia, donde no existe esa rigidez curricular y donde “estudian el mundo desde el entorno, y no únicamente desde el aula”.

Sobre el estancamiento en matemáticas —aunque España solo ha bajado tres puntos respecto a 2015, sigue estando a 25 puntos de distancia de la media de la OCDE— Luis Rodríguez, presidente de la comisión de educación de la Real Sociedad Matemática Española (RSME), considera que los diferentes cambios

legislativos no han ayudado a mejorar en las disciplinas más técnicas, que los currículos siguen siendo demasiado extensos, memorísticos y con poco razonamiento lógico. “La Lomce (ley educativa en vigor aprobada por el PP en 2013) introdujo más estándares de evaluación, que se traducen en concretar más al detalle aquello que tienen que aprender los alumnos. Ahora podemos decir que no ha servido”, indica.

En el Libro Blanco de las Matemáticas, publicado el pasado octubre, se identifica que uno de los problemas para un aprendizaje efectivo en Primaria es que se emplea mucho tiempo a la manipulación aritmética. “Se insiste mucho en hacer muchas cuentas con números de demasiadas cifras, un tiempo que no se invierte en enseñar al alumnado a pensar, a resolver problemas, en vez de a repetir ejercicios”. La solución empezaría por reducir, al menos, un 20% los contenidos que se imparten en cada etapa y en cambiar el planteamiento. “Hay que enseñarles a razonar desde las primeras edades, entender cuándo se necesita y para qué hacer una división”.

España (con 502 puntos) presenta una proporción de estudiantes notablemente más alta en los niveles bajos de la escala de matemáticas: 9% en el nivel muy bajo y 26% en el nivel bajo. Irlanda del Norte (566) e Inglaterra (556) tienen las puntuaciones más altas de la UE. Singapur (625) y Hong Kong (602) van a la cabeza.

Las condiciones en las que los alumnos estudian en casa no dejan a España en una mala posición. El 72% de los estudiantes de 4º de Primaria cuenta con habitación propia e Internet en casa, por encima del 70% de la OCDE y el 68% del total de la UE, aunque lejos de países como Noruega (89%) y Dinamarca (88%).

Las chicas obtienen peores resultados en matemáticas

Los chicos rinden por encima de las chicas en matemáticas en la mayoría de los países de la OCDE y en el total de la UE. Las mayores diferencias se dan en Canadá y Chipre, donde hay una distancia de 19 puntos a favor de los chicos. En España, la diferencia es de 15 puntos, “significativamente” por encima del promedio de los países de la OCDE (9 puntos) y del total de la UE (11 puntos).

En ciencias, sin embargo, el patrón es muy diferente. En 26 de los sistemas educativos analizados (entre los que figura España) no se encuentran diferencias significativas entre el rendimiento de las chicas y de los chicos; en seis (Alemania, Canadá, Corea, Estados Unidos, Italia y República Checa, además de en el promedio de la OCDE y en el total de la UE) hay diferencias a favor de los chicos, mientras que en Japón la diferencia (6 puntos) es significativa a favor de las chicas.

En 20 años del TIMSS, la tendencia muestra una reducción de esa brecha especialmente en ciencias y principalmente entre los alumnos mayores. TIMSS también mide resultados de distintos países en alumnos de secundaria (con 14 y 15 años), aunque los españoles no participaron en esa franja de edad.

europapress.es

Los alumnos españoles se estancan en matemáticas y siguen por debajo de la media europea y de la OCDE, según un estudio

MADRID, 8 Dic. (EUROPA PRESS) –

El informe Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) ha revelado un estancamiento en los resultados de los estudiantes españoles en matemáticas en 2019, lo que les mantiene por debajo de la media de la UE y de la OCDE.

Este informe recoge el análisis que esta asociación realiza cada cuatro años sobre el rendimiento de los alumnos de cuarto de Primaria en matemáticas y en ciencias. La última edición se llevó a cabo durante la primavera del año pasado entre 9.500 alumnos de 58 países.

A través de una nota, el departamento que dirige Isabel Celaá explica que España registró un incremento de 23 puntos entre 2011 y 2015 en matemáticas y, después de esos años se ha mantenido en los mismos niveles. De hecho, en este último estudio, los alumnos han obtenido una media de 502 puntos, tres menos que hace cuatro años. Esta puntuación, coloca al país a 11 puntos de la media ponderada de la UE, según explica el Ministerio de Educación, y a 25 del promedio de los países de la OCDE analizados en el informe. Así, España se sitúa a niveles similares a Eslovaquia y Serbia, y está por encima de países como Francia.

En el comunicado, Educación señala que, entre los dominios de contenido que evaluó la prueba de matemáticas, los mejores resultados de los estudiantes españoles se producen en dominio de números (506 puntos), seguido del dominio de datos (499) y, por último, el dominio de medidas y geometría (494). En cuanto a los dominios cognitivos, la mayor puntuación se logró en aplicación (506 puntos), seguido de conocimiento (499) y razonamiento (497). Respecto a 2015, el Ministerio destaca la bajada de nueve puntos en medidas y geometría y de 10 puntos en datos.

SOBRE CIENCIAS

El informe incluye además la ampliación de muestra, a petición suya, de cinco comunidades autónomas y de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Castilla y León (528 puntos) y La Rioja (527) han sido las más destacadas y el departamento de Celaá destaca que esta última y el Principado de Asturias mejoran sus resultados respecto a 2015, al sumar nueve y dos puntos, respectivamente. En ciencias, el rendimiento medio de los estudiantes de España (511 puntos) es similar al de Italia y Chipre, pero se sitúa a 15 puntos del

promedio de la OCDE (526) y a tres de la media ponderada por la población de cada país de la UE (514). Respecto a 2015, ha bajado siete puntos, aunque sigue seis por encima de los niveles de 2011 (505 puntos), ha explicado Educación.

En este sentido, señala que, de los tres dominios de contenidos de ciencias, los estudiantes españoles obtienen los resultados más altos en ciencias de la tierra (518 puntos), seguido de ciencias de la vida (514) y ciencias físicas (503). En los dominios cognitivos evaluados en ciencias, el rendimiento más alto se obtiene en conocimiento (514 puntos), seguido de aplicación (511) y razonamiento (507). También en este ámbito, Castilla y León es la comunidad que mejores resultados logra (535 puntos) seguida del Principado de Asturias (534), La Rioja (531) y la Comunidad de Madrid (523).

INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN DE 0 A 3 AÑOS

El Ministerio apunta que la comunidad con mayor bajada en ciencias ha sido la de Madrid, que ha caído 16 puntos respecto a 2015 (de 539 a 523 en 2019), seguida de Castilla y León, que baja 11 puntos, de los 546 a los 535, aunque mantiene el primer puesto.

Sobre los resultados en estas materias, el informe TIMSS destaca el "impacto positivo" que la escolarización durante la etapa de 0 a 3 años tiene en ellos a largo plazo. De hecho, el estudio registra una diferencia de cinco puntos en la UE y de 10 en el promedio de la OCDE entre los alumnos que cursaron primer ciclo de Educación Infantil y los que no; y en España, esta diferencia crece hasta los 26 puntos.

En este sentido, el Ministerio indica que el alumnado español que asistió al primer ciclo de Educación Infantil es del 75%, "muy por encima del promedio del resto de países" de la OCDE (52%), y del total de la UE (43%).

Por otra parte, el departamento que dirige Celaá, indica que el informe estudia también la influencia del contexto personal y sociodemográfico en los resultados de los alumnos, con variables como el nivel de formación y el nivel de ocupación de los padres o el número de libros del que se dispone en el hogar.

UN SISTEMA EQUITATIVO

En este sentido, señala que, en todos los casos se observa un efecto del entorno en el rendimiento de los alumnos, pero este es siempre menor en el caso de España que en el promedio de la OCDE y la media ponderada UE, lo cual apunta a un mayor nivel de equidad.

Por ejemplo, en matemáticas, cada décima adicional del Índice Social, Económico y Cultural (ISEC) de un alumno español supone un aumento de la puntuación de 3,6 puntos. En el promedio de países de la OCDE, el aumento es de 4 puntos, y en la media ponderada de la UE, es de 3,7 puntos.

En ciencias, cada décima del mismo índice supone 3,3 puntos adicionales en el caso de los estudiantes españoles, 4 puntos en el caso de la media OCDE y de 3,9 en la UE. Además, en el caso de España, el informe no revela diferencias significativas de rendimiento entre alumnado de centros urbanos y rurales, de localidades más pobladas o menos pobladas, así como de alumnado nativo y no nativo una vez descontado el ISEC, ha explicado Educación.

UN CLIMA ESCOLAR POSITIVO

Por otra parte, el estudio analiza el clima escolar, que destaca valores positivos en el caso de España. El alumnado español, dice el trabajo, tiene más sentido de pertenencia al centro que las medias de OCDE y UE, con índices respectivamente de 10,4; 9,8 y 9,6. España presenta mejores niveles de disciplina (10,6), según directores y directoras de centros, que el promedio OCDE (9,9) y la media ponderada UE (9,8), así como de seguridad y orden, según los profesores de matemáticas (11,2 en España, 9,9 en la media OCDE y 10 en la media ponderada UE).

También destaca el mayor grado de satisfacción con su profesión del profesorado español. En el caso del profesorado de matemáticas, España es el segundo país con mayor valor del índice (10,6), por detrás de Chile, y se encuentra significativamente por encima del promedio de la OCDE (9,7) y de la media ponderada de la UE (9,7). En el caso de los docentes de ciencias, España es el tercer país con mayor valor del índice (10,5), por encima del promedio de la OCDE (9,7) y de la UE (9,7). Por sexo, la brecha de rendimiento en ciencias entre alumnos y alumnas tiende a reducirse en España, salvo en ciencias físicas, donde los alumnos obtienen de media ocho puntos más que las alumnas, apunta el Ministerio. En matemáticas, sin embargo, se observa un incremento de esta brecha, tanto en la OCDE (de cuatro puntos de diferencia a favor de los alumnos en 2015 a nueve en 2019) como en España (de 12 a 15 puntos).

EL MUNDO

El PSOE acelera la Ley Celaá para que se debata antes de Navidad y el mismo día que los Presupuestos

La idea inicial era que el debate se celebrara en febrero, pero quiere finiquitar la norma, que le genera desgaste social, antes de Navidad. "Es el paquete de la vergüenza", denuncia el PP

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 9 diciembre 2020

Al PSOE le ha entrado de repente mucha prisa con la Ley Celaá en el Senado. La tramitó en el Congreso en un tiempo récord, sin ni siquiera llamar a comparecer a los profesores y a otros miembros de la comunidad educativa, y ahora quiere finiquitarla justo antes de las vacaciones de Navidad y a la vez que los Presupuestos Generales del Estado. Ambos proyectos de ley se debatirán el mismo día, el próximo 23, en un pleno maratónico que ha generado mucho malestar entre los senadores de otros partidos.

"Sabíamos que el Gobierno iba a todo correr en la aprobación de los Presupuestos, pero, de postre, ahora quiere tramitar en un mismo Pleno los Presupuestos y la Ley de Educación, y esto sólo puede significar que vender en el mismo día y a la misma hora la libertad de elección de los padres y la exclusión del castellano de Cataluña es el precio político que hay que pagar a los independentistas. Es el paquete de la vergüenza", ha denunciado Javier Maroto, portavoz del PP en el Senado.

Mientras los padres de la concertada están organizando nuevos actos de protesta en redes sociales y en las calles, con otra manifestación de coches prevista para el día 20, PSOE, PNV, ERC y la Izquierda Confederal han adelantado todos los plazos de la Lomloe en la Cámara Alta. Según documentación del Senado, a la que ha tenido acceso EL MUNDO, la fecha inicialmente prevista para terminar la tramitación era el 25 de febrero. La semana pasada, se acordó que el Pleno se celebraría el 28 de diciembre, coincidiendo con el Día de los Inocentes. Ahora se acaba de anticipar al 23.

A la vez, los partidos que conforman la mayoría en el Senado han ampliado hasta el 15 el plazo de presentación de enmiendas y han cerrado la agenda para que, durante los días 16 y 17, las más de 400 aportaciones admitidas se debatan en la Comisión.

En el Partido Popular y en Ciudadanos están indignados porque consideran que el PSOE, consciente del desgaste que le genera la Lomloe por la fuerte contestación social que ha provocado en el 25% de la población que lleva a sus hijos a centros concertados, quiere despachar los Presupuestos y la Ley Celaá cuanto antes para que "no se vuelva a hablar del tema".

Además, consideran que la celebración de ambos debates el mismo día es la prueba que evidencia que los cambios de última hora en la reforma educativa han sido concesiones a los partidos independentistas para apoyar las cuentas del Estado.

Pero este malestar alcanza también a otros partidos. Los senadores de ¡Teruel Existe!, ASG, UPN, PAR y PRC también han manifestado por escrito "su disconformidad por la tramitación de un proyecto de ley tan importante como el de la reforma de la Ley Orgánica de Educación sin que se haya producido en esta legislatura un verdadero debate en torno a propuestas hechas en sede parlamentaria por expertos en el ámbito educativo y miembros de la propia comunidad educativa".

Estos partidos, que integran el Grupo Mixto, solicitaron a finales de noviembre la comparecencia de "técnicos y personas cercanas al sistema educativo" con el fin de "hacer una segunda lectura" y, sobre todo, evitar que el debate de los Presupuestos se solapara con el educativo.

"Es de escándalo público que el debate sea el 23. Una ley de esta naturaleza, y con las modificaciones introducidas en el Congreso, precisa escuchar a la comunidad educativa y a las comunidades autónomas", señala Alberto Catalán, senador de UPN. "Habíamos pedido que ambas leyes no coincidieran y habilitar enero para la Lomloe. Porque aquí nadie está hablando del fracaso escolar, de avanzar en el currículo, de cubrir las necesidades del sistema educativo... Quieren hacerlo deprisa y corriendo y mal, para satisfacer a los partidos independentistas. Ni siquiera con la Lomce se llegó a esto".

LA VANGUARDIA

La brecha de género ya se detecta a los diez años en la clase de matemáticas

Según el informe TIMSS, en España hay una diferencia de 15 puntos entre chicos y chicas

ACN. CARINA FARRERAS. BARCELONA. 09/12/2020

La brecha de género en nuestro país ya es evidente entre los escolares de 10 años, que rinden a diferente nivel en matemáticas. España es uno de los países con mayor diferencia entre chicos y chicas y su desigualdad casi dobla el promedio de los países de la OCDE y está por encima de la media de la Unión Europea.

El último informe de TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) que evalúa el conocimiento de matemáticas y ciencias de los alumnos de 4.º de primaria de 58 países del mundo, indica que, en general, España se sitúa en esta asignatura en 502 puntos, 11 puntos por debajo de la media europea, y 25 por debajo de la de los países desarrollados (encabezados por los asiáticos). En ciencias, la puntuación es de 511, 3 puntos por debajo de Europa y 15 de la OCDE.

Con respecto al género, la diferencia entre chicas y chicos españoles es de 15 puntos a favor de los hombres, que, además, tienen menos alumnos en el grupo de rezagados y más en el de excelentes. "Resulta muy preocupante que alumnas de 4.º de primaria vean las matemáticas como algo ajeno, quizás demasiado competitivo, y se debilite la idea de que pueden ser competentes o buenas en el futuro", afirma Luis J.

Rodríguez, director de la Comisión de Educación de la Real Sociedad de Matemáticas, que responsabiliza de la situación a planes de estudios desfasados, basados no en un aprendizaje profundo y reflexivo sobre las matemáticas, sino en conceptos extensos, memorísticos, desconectados entre sí y con metodologías que promueven la competitividad, algo que aleja a las niñas de la motivación. “Dedicamos poco tiempo al razonamiento y mucho al procedimiento, es decir, memorizan fórmulas pero no saben aplicarlas”. Además, falta formación para el profesorado y más recursos.

Las causas que explicarían la brecha de género no se dan en el ámbito de las ciencias, también evaluado por TIMSS. Aquí, la desigualdad de género es inapreciable, excepto en el bloque de física, donde de nuevo existe un gap, estimado en 8 puntos.

“Es cierto que en matemáticas hay una brecha de género en todos los países –excepto en Japón, donde las chicas superan a los chicos–, pero la desigualdad en España de 15 puntos vuelve a constatarse respecto a la edición del 2015 y supera la cifra de la UE (11) y de la OCDE (9)”, matiza Rodríguez.

Si observamos el resultado específico por grupos de rendimiento, también se aprecian notables diferencias. El 37% de las chicas españolas no llegan a un nivel intermedio, 5 puntos más que los chicos, y 9 respecto a las niñas de la OCDE del mismo curso. En el extremo contrario, alto y avanzado, solo aparecen un 22% de niñas, frente a un 31% de chicos españoles. Más grave es la comparación con los estudiantes de la OCDE, con parámetros del 38% en chicas y del 43% en chicos.

Solo Portugal, Canadá y Chipre están peor. En Catalunya, que como otras comunidades autónomas analiza sus datos de forma específica, las chicas excelentes son el 17%, aún más bajo que la media española y lejos del 38% de la OCDE. Además, el 42% no llega ni siquiera a un nivel intermedio.

En la muestra ampliada de Catalunya los datos arrojan cifras preocupantes, con el mayor porcentaje español de alumnos rezagados en matemáticas (38%) y en ciencias (33%). También cuenta con menos alumnos de excelencia (22% en matemáticas y 27% en ciencias) cuando en España y en el resto del mundo entre 3 y 4 alumnos de cada diez son sobresalientes.

Libro Blanco de las Matemáticas. Un mal profe, un daño irreparable en los alumnos

La formación matemática debería impartirse solo por profesionales con buena capacitación para evitar un daño irreparable en los alumnos”. La advertencia parte de los más de 60 matemáticos que participaron en la elaboración del Libro Blanco de las Matemáticas, un extenso análisis sobre la situación de este ámbito del conocimiento en España –presentado a finales de octubre– y que denuncia “graves problemas” en la formación del profesorado que enseña matemáticas.

Entre otras cosas, porque apenas hay matemáticos en ese colectivo. Ni ven la docencia como algo atractivo ni les resulta fácil acceder al máster para dar clases en secundaria porque sus notas académicas son más bajas que los que estudian carreras de menor complejidad. Y, peor aún, dicen, es el “débil” conocimiento matemático de los maestros de primaria, que son los que sientan las bases del interés y la habilidad matemática en los estudiantes. Por ello, el Libro Blanco propone, entre otras medidas, exigir haber cursado matemáticas en bachillerato para poder estudiar el grado de maestro, además de planes de formación continua para los profesores de matemáticas y que se dé prioridad a los graduados en matemáticas a la hora de acceder al máster para ser profesores de secundaria.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Retos para formar en primaria

Se otorga demasiada importancia a los exámenes y no a otros sistemas de evaluación

GABRIEL PINTO CAÑÓN. 09 DEC 2020

El informe TIMSS nos ofrece una “instantánea” de la situación educativa en primaria basada en cuestionarios cada cuatro años y su interés estriba en el análisis que hacen docentes y gestores educativos de la evolución en el tiempo de un país y en comparar entre países los resultados.

Mi impresión como docente, desde hace 35 años, es que el sistema educativo español funciona razonablemente bien, como se ha demostrado de forma especial durante la pandemia, pero existen posibilidades de mejora. El informe puede ser de ayuda al manifestar deficiencias. Destacaría las siguientes consideraciones:

—Debe oírse la opinión del profesorado directamente implicado, que a veces se lamenta de que se modifican normas y se proponen metodologías desde ámbitos alejados de la realidad del aula, así como de la existencia de un exceso de burocracia que limita el tiempo.

—Los contenidos de las materias son extensos y se reiteran.

—Se otorga demasiada importancia a frecuentes exámenes y no a otros sistemas de evaluación.

- Una alta proporción de maestros no han estudiado casi ciencias en ESO y Bachillerato.
 - Como se advierte desde hace tiempo y en distintos foros, como el Informe Rocard de 2007, debe potenciarse un aprendizaje activo por indagación, basado en casos y proyectos, donde la experimentación ocupe un papel central y no sea un adorno. Para ello y para el uso de las TIC, se necesitan programas de formación.
 - Los problemas a resolver por el alumnado deberían desarrollarse desde su realidad cotidiana, para que entienda para qué sirve lo que estudia.
 - Sería deseable que ya desde la escuela infantil se potenciara la curiosidad innata del alumnado.
 - Deberían aprender a observar y explicar de forma oral y escrita los resultados.
 - Una peculiaridad de los resultados del informe en España es el reducido porcentaje de alumnos en niveles avanzados. No se debería descuidar la excelencia académica.
 - Debería potenciarse la implicación del profesorado en iniciativas como el programa Aciertas de la Cosce, el certamen Ciencia en Acción, el programa europeo Scientix, etcétera que promueven un aprendizaje experiencial.
 - Es esencial trabajar en equipo. Se intenta favorecer cada vez más la metodología STEM, que engloba aspectos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (por sus siglas en inglés).
- Es todo un reto en el que los maestros deben ser responsables del equilibrio necesario en el uso de distintas metodologías, sin desdeñar aspectos de la frecuentemente denostada "enseñanza tradicional" (desarrollo de la memoria, cultivo del cálculo numérico, etcétera).
- La formación en ciencias y matemáticas es esencial, como parte del aprendizaje integral del alumnado y, también, como semilla de futuras vocaciones para formar profesionales de áreas STEM, de los que existe déficit en España y países del entorno.

Gabriel Pinto Cañón es presidente del grupo de Didáctica e Historia de las Reales Sociedades Españolas de Física y de Química.



"Los nativos digitales no existen" y la Lomloe no va a corregir esa falta de competencias, advierten los profesores

Un alumno puede acabar el Bachillerato sin haber cursado ninguna asignatura específica de informática más allá de algunos ratos en Tecnología; los profesores del ramo lamentan que la nueva ley ha perdido la oportunidad de enmendar este "error"

Daniel Sánchez Caballero. 9 de diciembre de 2020

"Los nativos digitales no existen". Pese a la creencia popular, los jóvenes no tienen más habilidades digitales que otras generaciones. Eso afirman los profesores en bloque, especialistas en la materia o no, como sufridores de esta realidad (y más tras haber pasado varios meses impartiendo docencia a distancia). "Saben utilizar sus redes sociales", cuenta Sanja Dabić, presidenta de la Asociación de Profesores de Informática de la Comunidad Valenciana. "Escriben en el móvil a una velocidad imposible de soñar para la mayoría", añade Jordi Martí, profesor durante más de dos décadas y temporalmente asesor técnico en la Dirección General TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) de la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana.

Pero no les saques de ahí. Editar un texto en un procesador, hacer una tabla de Excel con fórmulas o enviar un email de manera correcta ("muchos ponen todo el texto en la caja del asunto") es otra historia. "Cualquier docente te va a decir lo mismo", asegura Martí, que también fue uno de los autores del libro *Los nativos digitales no existen*. En este texto se lee: "El planteamiento [de que alguien sea *nativo digital* solo por haber nacido en un mundo tecnológico] es tan absurdo como decir que por el hecho de haber nacido después de que se inventaran los coches todas las personas saben conducir. No, se tienen que sacar el carnet, del mismo modo que en términos tecnológicos necesitan formación para aprender a usar la tecnología".

Este es exactamente el problema, coinciden los profesionales en el diagnóstico: no hay un plan formativo específico. Ni lo había en la Lomce (la actual ley educativa) ni su próxima sustituta la Lomloe (la ley Celaá) lo va a arreglar porque no presenta cambios en este aspecto, a la espera del desarrollo curricular que en cualquier caso no va a cambiar la oferta de asignaturas obligatorias, donde la formación digital no tiene un espacio propio. La competencia digital aparece como un importante elemento transversal en la ley educativa, pero no tiene una asignatura obligatoria en todo el territorio. Algunas regiones vienen ofreciéndola —destaca la oferta académica de la Comunidad Valenciana—, pero siempre como optativa: un alumno podría pasar por toda la educación obligatoria sin tener una materia de Informática, apenas con los contenidos incluidos en la de Tecnología, que sí es obligatoria en Secundaria pero solo dedica un 20% de su currículo a esta materia.

Un estudio de la OCDE de 2015 establecía que los jóvenes españoles de entre 16 y 29 años *eran los que peores habilidades informáticas tenían de toda la Unión Europea*. Apenas la mitad de ellos utilizan un ordenador para trabajar, concluía este estudio. Entre los 22 países analizados por la organización solo Italia

quedaba en peor situación. Este dato –y la percepción de los expertos– contrasta con cómo se ven a sí mismos los jóvenes. El estudio *Jóvenes, futuro y expectativa tecnológica 2020*, publicado por BBVA, Google y la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) el pasado febrero, mostraba que dos tercios de ellos decían tener unas competencias digitales nivel "alto o muy alto". Los varones son más proclives a verse como usuarios avanzados: el 22,1% declaró tener un nivel "muy alto"; ellas fueron el 18,5%.

La única competencia solo transversal

"Es la única competencia que se queda al 100% en la transversalidad", lamenta Dabić, consciente de que pese a las quejas ella ejerce en la comunidad que más cuida esto de España. "¿Dónde dan contenidos de informática? Igual en Tecnología. Pero no hay una asignatura en la que vean sistemas operativos, redes. Se queda en un trabajito en Word o un Power Point y poco más", explica. "Es como si dijeras que unas sumas por aquí y unos problemas por allá fuera una formación matemática". Su colega José Antonio Ibáñez López, presidente de ARPICM, la asociación de profesores de informática de Castilla La Mancha, suscribe casi palabra por palabra. "Estamos hablando de que un alumno desde la ESO hasta el Bachillerato apenas vea informática. Y así nos estamos metiendo en un mundo en el que la competencia digital es fundamental", sostiene.

Pero no todos creen que sea necesaria una asignatura específica. Martí le pone voz a los que –como el Ministerio de Educación, responsable de la norma y que siempre aduce que no se puede poner una asignatura de cada cosa porque bastantes hay ya–: "No creo que deba existir, creo en la educación más allá de las asignaturas, de la mía incluso", expone. "El aprendizaje es algo más que una asignatura. Pero quiero tener a los que más sepan, quiero a los profesores de Informática en los centros. La competencia digital debe ser transversal en todas las asignaturas. Si yo fuera profesor de Sociales podría necesitar que me envíen archivos, que me sepan generar un mapa de coordenadas. Que sepan pasar un archivo .doc a .pdf. Esto hace falta en todas las asignaturas. Informática se ha centrado demasiado en ciertas herramientas", opina Martí.

El siguiente problema de la transversalidad es que muy a menudo son los docentes los que no están formados. El práctico desmantelamiento de los centros de formación del profesorado con los recortes de la anterior crisis no ayudó con esta cuestión. Y el confinamiento por la pandemia hizo saltar las costuras del sistema. "De primeras casi ningún profesor estaba preparado para impartir sus asignaturas de forma online", asegura Ibáñez, de Castilla La Mancha. En su comunidad autónoma, además, se eliminó la figura del coordinador TIC de los centros "hace ocho o diez años, de manera que los profesores que estamos en un centro resolvemos los problemas de los compañeros de forma altruista. Pero no tenemos horas para hacerlo, estamos indignadísimos", cuenta.

Las historias en este sentido se repiten. "Las familias no sabían ayudar a sus hijos, los chavales no se apañaban con las plataformas, los profesores no es que no quisieran, es que no sabían", explica Martí. Dabić se suma y saca un lado corporativista: "El profesorado también ha sufrido mucho, los profesores de informática íbamos locos montando aulas virtuales, etc". Pero también crítico: "No todos se han formado como debían", asegura.

¿Nativos o residentes?

El término "nativos digitales" fue acuñado por Mark Prensky en 2001 en un trabajo llamado *Nativos digitales, inmigrantes digitales*, donde los segundos serían la generación nacida antes de la eclosión TIC. Hizo tan buena fortuna que caló, aunque muchos lo rechacen hoy en día. "Yo siempre he dicho que son más bien residentes digitales, pero no tienen más habilidad respecto a la tecnología que cualquier otra persona", opina Martí. "Lo hablamos mucho cuando escribimos el libro. Un tema que nos intrigaba era cuando ves a un niño coger una tableta y deslizar el dedo por ella. Parecían nativos digitales. Pero hicieron el mismo experimento con simios y también pasaban la pantalla. Esto quiere decir que depende más del dispositivo" que del usuario, relativiza.

Los propios jóvenes rechazan esta etiqueta y demandan más formación, según el estudio *Jóvenes, futuro y expectativa tecnológica*. Y coinciden casi punto por punto con los profesores: los jóvenes preguntados creen que su formación es "insuficiente" y que es necesario un profesorado especializado en la materia: opinan que muy a menudo el docente va por detrás de ellos. Y no necesariamente tiene por qué estar relacionado con la edad.

"Los profesores jóvenes **nativos digitales** que están entrando ahora en las aulas tampoco se mueven mejor con la tecnología que los de 40-55. Y muchos nos movemos infinitamente mejor que los chavales en el entorno digital", asegura Martí. Sí les concede a los jóvenes, sin embargo, una mayor capacidad de aprendizaje.

La preocupación no está solo en los profesores de Secundaria. Un informe realizado en 2018 por la Sociedad Científica Informática de España (SCIE) y la Conferencia de Directores y Decanos de Ingeniería Informática (CODDII) señala inequívocamente que ambos organismos, "conscientes de la importancia creciente para las nuevas generaciones de una formación universal en conocimientos básicos de informática, manifiestan la necesidad de incluir en el sistema educativo español la materia Informática, de carácter obligatorio desde Educación Primaria hasta Bachillerato". Van más allá incluso que los profesores de Secundaria.

Como los docentes, este informe distingue entre la "competencia digital", que definen como conocimientos de informática a nivel de usuario y que probablemente esté más cubierta en la escuela, y la "ciencia informática", que es el estudio de los principios básicos científicos y técnicos de la información y es donde flojea más la formación. Como explica Dabić, "entender el entorno digital computacional en el que vivimos. Decimos 'Alexa, enciende el radiador [en alusión al robot de Amazon] pero, ¿cómo funciona Alexa?'".

A esta profesora lo que más le duele es la sensación de historia cíclica con la nueva ley educativa. "Ha sido un chasco. He visto pasar varias leyes en los 13 años que llevo como docente, y en pleno siglo XXI hemos dejado pasar la oportunidad otra vez. España se va a quedar atrás en un campo estratégico como es entender el entorno digital. No nos estamos asegurando que nuestros jóvenes vayan a tener todas las herramientas necesarias para competir en el mundo", lamenta.

europapress.es

El Gobierno defiende un sistema integral de FP que acompañe el reto de la transformación económica

Celaá propone la creación de grupos de reflexión para hacer propuestas en el marco del Plan de Modernización de la FP y en la regulación de esta formación

MADRID, 9 Dic. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, y la ministra de Trabajo y Economía Social, Yolanda Díaz, han presidido este miércoles el XX Pleno de la Comisión General de FP.

Se trata de la primera reunión del Pleno dirigida, desde una perspectiva integral, a situar las políticas formativas en el centro de la transformación económica que afrontará el país, tras la crisis sanitaria de la COVID-19.

"La Formación Profesional ha de acompañar necesariamente a estudiantes, empleados y desempleados. El cambio de modelo económico, el posicionamiento de nuestro país en la nueva economía mundial y, en definitiva, el bienestar individual y social, pasan por un sistema integral de Formación Profesional", ha explicado Celaá.

Díaz, por su parte, ha resaltado la importancia de la formación en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. "Hemos sido capaces de adaptar, con rapidez y flexibilidad nuestros instrumentos formativos pasándolos a modalidades on line e incorporando la utilización del aula virtual a las acciones formativas que impulsamos en el marco del sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral".

Este nuevo sistema responde a la reestructuración de los departamentos ministeriales que se produjo el pasado mes de enero. A partir de esa fecha, y de forma alterna, ambos ministerios se encargan de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia educativa y de Formación Profesional del sistema educativo y para el empleo.

"El Gobierno ha apostado por este nuevo modelo con el profundo conocimiento de los límites que la realidad imponía al sistema actual, y con la visión de futuro de lo que queremos del sistema en los próximos años", ha añadido la titular de Educación.

Díaz, por su parte, ha puesto en valor el esfuerzo y el trabajo desarrollado por el Ministerio de Trabajo para que los Certificados de Profesionalidad, las acreditaciones de la experiencia laboral y la red de Centros de Referencia Nacional se hayan convertido en "una realidad conocida y compartida" en todo el ámbito formativo.

Además, Celaá ha destacado que, con esta apuesta, el Pleno del Consejo General de FP adopta un papel más relevante, convirtiéndose en un órgano imprescindible para la consulta y el trabajo conjunto de todos los agentes implicados en el proceso modernizador de la Formación Profesional puesto en marcha por el Gobierno.

Asimismo, la ministra de Educación ha propuesto la creación de grupos de reflexión para hacer propuestas en el marco del Plan de Modernización de la Formación Profesional y en la regulación de esta formación, con la participación de todos los agentes con representación en el Consejo General de la Formación Profesional.

FORMACIÓN DUAL, DE CALIDAD Y CON DERECHOS

Díaz ha aludido a la reforma de los contratos formativos para fortalecer y diversificar los objetivos de "una formación dual de calidad y con derechos, con relación laboral, a través de los nuevos contratos cuya reformulación surgirá del diálogo social, en el marco de reforma hacia el nuevo Estatuto de las personas trabajadoras del SXXI".

"El Diálogo Social, la Negociación Colectiva y el Sistema Nacional de Empleo deberán poner al sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral en el centro de su atención", ha dicho.

La ministra de Trabajo, que ha puesto en valor la labor de Fundae y del SEPE, se ha referido al peso específico de las políticas formativas entre los sectores más vulnerables, la población más joven y los parados de larga duración, incidiendo en la regulación del acceso a la formación como colectivos prioritarios de los trabajadores en ERTE y ha recordado la inversión de 50 millones de euros en la convocatoria de acciones formativas para la transformación digital por parte del Ministerio de Trabajo.

EL PAÍS

Desafíos y estrategias globales para conseguir un aprendizaje digital práctico y efectivo

El programa Global Scholars facilita la interacción entre alumnos de nacionalidades y culturas diferentes, fomentando el entendimiento mutuo y la adquisición de habilidades básicas para su futuro

NACHO MENESES. Madrid 9 DIC 2020

¿Puede ser efectivo un aprendizaje en remoto? ¿Acaso no es la distancia física un obstáculo que dificulta la interacción de los estudiantes? En un contexto global marcado por la pandemia de coronavirus, todo depende de la manera en que se hayan diseñado esas clases. Los alumnos en edad escolar pueden desarrollar conocimientos y habilidades esenciales para su futuro en aulas a distancia bien planteadas, tales como el pensamiento crítico, las competencias digitales, el compromiso global y el trabajo en equipo, de acuerdo con los resultados de *Far from Remote: Survey Evidence of Student Learning in Digital Classrooms (Lejos de lo remoto: un estudio del aprendizaje en aulas digitales)*, realizado por Global Cities, Inc., un programa de Bloomberg Philanthropies.

El informe, realizado a partir de una encuesta a más de 8.500 alumnos en 47 ciudades de los cinco continentes, se basa en *Global Scholars*, un programa educativo de Global Cities que permite a alumnos de 10 a 13 años (desde 5º de Primaria a 1º de la ESO) de centros públicos trabajar colaborativamente con estudiantes de países y culturas diferentes, en inglés y a través de herramientas digitales. A lo largo de un año, los menores (organizados en aulas digitales seguras de unos 300 alumnos de ocho a diez ciudades diferentes) desarrollan una serie de actividades prácticas relacionadas con un desafío global en torno a dos ejes: la sostenibilidad y la tecnología. Al final del curso implementan un proyecto local de acción comunitaria que refuerza en los alumnos la idea de que sus acciones importan y que pueden contribuir a mejorar el mundo.

El consumo sostenible, la escasez de agua o el mantenimiento de la biodiversidad son algunas de las temáticas abordadas durante los siete años en que lleva funcionando esta iniciativa, y que este curso incluye a más de 3.200 alumnos de la Comunidad de Madrid y de Cataluña, ya sea a través de actividades extraescolares, integrando este currículum digital en las asignaturas ya existentes o creando una materia específica. Al combinar la enseñanza guiada por el profesor con un currículum digital y la interacción de los alumnos en plataformas de debate, "los jóvenes aprenden a creer en ellos mismos y en sus habilidades para cambiar sus comunidades, al completar proyectos y al compartir conocimientos con sus compañeros", afirma Marjorie B. Tiven, fundadora y presidenta de Global Cities. La tecnología, señala, puede ofrecer oportunidades únicas para aprender a través del diálogo y la colaboración.

Promover el compromiso global

Según estimaciones de Naciones Unidas, para el año 2050 el 68 % de la población mundial vivirá en entornos urbanos. Las ciudades tienen un impacto mayor en todo lo relacionado con el cambio climático y la sostenibilidad, y por eso Global Scholars se centra en aportar soluciones locales a esos desafíos globales. A lo largo del año, cada semana, los docentes guían a los estudiantes en actividades que les sirven para desarrollar su conocimiento sobre esos desafíos y su impacto global. "Los alumnos comparten y comparan sus perspectivas en plataformas de debate que fomentan un sentimiento de comunidad, y adquieren una comprensión más matizada y global al leer y contestar a los mensajes de sus compañeros, aprendiendo nuevas soluciones", explica Megan Wilhelm, gerente del programa educativo en Global Cities.

"Me sirvió de mucho porque pude comunicarme con alumnos de otros países, y aprendí a respetar sus ideas y sus opiniones, que son muy diferentes a las mías", recuerda Elisabet Pujol, una alumna del Institut Vall de Llèmena, en Sant Gregori (Girona), que participó en Global Scholars en el curso 2015-16. Ese año, su proyecto de acción comunitaria fue elaborar una ruta sostenible para ir al centro de la ciudad, comparando el tiempo, el coste y las emisiones de CO2 de un coche y una bicicleta; la promocionaron en un foro ciclista y crearon un vídeo y un Kahoot. Marc, su hermano, participa este año: "Estamos trabajando sobre el consumo sostenible, y cómo podemos mejorarlo. Aprendemos que, con pequeñas cosas, podemos conseguir grandes cambios".

Naia Teixidor, por su parte, estudia 1º de la ESO en el mismo centro, y también cursa esa asignatura: "Es una de mis materias favoritas, porque participas mucho en clase y es muy interesante. Durante un día, recogimos todos los plásticos que consumimos, los llevamos al instituto y vimos que teníamos un kilo y medio de envoltorios y envases... Te hace pensar en las consecuencias de tus acciones, y creo que puede ayudar a que en el futuro mejoren las cosas".

Un aprendizaje basado en competencias

El éxito de un programa como Global Scholars descansa en un currículum específicamente diseñado para obtener competencias globales en un entorno digital: apreciación por la diversidad y el entendimiento cultural,

conocimientos y compromisos globales, habilidades digitales, autoeficiencia, compromiso académico y pensamiento crítico; unos objetivos que sirven de base para desarrollar las actividades de cada curso. Se trata de entender cómo funciona el mundo y actuar para mejorarlo, ya sea local o globalmente, “aplicando sus conocimientos y experiencias, ese espíritu crítico y los puntos de vista que han descubierto de alumnos procedentes de culturas muy diferentes a la suya”, sostiene Xavier Cortina, profesor de estos alumnos en el Vall de Llèmena, un centro público abierto en 2014 cuyo proyecto pone un énfasis especial en la tecnología y la educación en competencias.

Los beneficios son muchos y muy claros, añade: “La cooperación, saber trabajar colaborativamente dentro y fuera del aula... ese es el futuro de la educación. Aprender por proyectos, en grupos, de manera eficiente y planificada” tiene además un impacto emocional que es muy importante en el aprendizaje. Una videollamada en Skype, por ejemplo, les sirve para darse cuenta de que hay alguien al otro lado, y muchos alumnos aprenden más rápido cuando hay un componente emocional de por medio. ¿Se pueden adquirir competencias globales a distancia? “No solo es posible, es que no puede ser de otra forma. Cuando estos alumnos sean mayores, van a tener que trabajar de forma colaborativa en el trabajo, pero también **online**”. Por otro lado, el hecho de que la comunicación sea enteramente en inglés hace que mejoren sus competencias en ese idioma, que pasa de ser solo una asignatura a una herramienta imprescindible y productiva para poder comunicarse.

Para que una enseñanza a distancia sea verdaderamente efectiva, señala Cortina, también ha de ser competencial, algo que es especialmente útil para los estudiantes con mayores dificultades académicas: “Cuando trabajan de manera competencial, que quiere decir que las actividades se hacen con un propósito concreto, para aplicar unos conocimientos, estas benefician en mucha mayor medida a los alumnos que tienen dificultades”. El estudio de Global Cities así lo confirma: aquellos con bajos niveles previos de interés y confianza en sus propias capacidades experimentaron un progreso notable a lo largo del programa. En una escala del uno al cinco, la puntuación media de los alumnos que inicialmente pensaban que no podrían alcanzar el éxito académico pasó de 2,71 a 3,58, especialmente en lo relacionado con su capacidad para compartir y debatir temas globales.

“La interacción es la clave para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje en línea. Ya sea conectando con compañeros a la vuelta de la esquina o en otra parte del mundo, los alumnos están deseosos de interactuar sobre asuntos que son significativos para ellos”, señala Wilhelm. “Ahora mismo, en el aula digital, muchos se preguntan unos a otros sobre sus experiencias durante la pandemia, un aspecto que afecta a su vida diaria. Aprender de sus compañeros les ayuda a desarrollar empatía y una perspectiva más global”. Al conocer otras perspectivas o buscar opiniones acerca de sus ideas, adquieren el hábito de relacionarse respetuosamente con otros que piensan de diferente manera. “Lo que aprenden, la información que analizan y las ideas que elaboran llevan a mejores soluciones potenciales para ayudar a un mayor número de personas”.

El mencionado estudio pone de manifiesto otras conclusiones fundamentales: al finalizar el programa, había crecido el número de alumnos que pensaban que sus acciones podían afectar a otras personas, ya fueran de su ciudad o del resto del mundo (de 3,56 a 3,74 sobre 5), algo especialmente significativo entre los alumnos con niveles académicos más bajos, entre los que el compromiso global había pasado de 1,89 a 3,23 en solo un año. El entusiasmo por el aprendizaje global se mantuvo estable (4,2 final sobre 5, frente a 4,28 al inicio), y quedó demostrado que aquellos docentes que se beneficiaban de una formación específica interactiva eran capaces de conseguir que el compromiso global de sus alumnos creciera de una manera más evidente.

El papel de los docentes y de la tecnología, esencial

Para garantizar el compromiso y la eficacia de los profesores con el plan curricular de Global Scholars, la organización proporciona una formación profesional específica por videoconferencia antes de cada una de las unidades didácticas, a fin de que puedan implementar el currículum y ayudar a sus alumnos a integrar la tecnología de la mejor manera posible; tanto a la hora de investigar y de crear o presentar su trabajo, como al debatirlo con estudiantes de las más diversas procedencias. Unas sesiones que les sirven también para familiarizarse con diferentes herramientas digitales e intercambiar ideas con profesores de otras ciudades.

Los avances tecnológicos han facilitado el desarrollo de las aplicaciones y los recursos digitales. “Hay muchos, tantos y tan atractivos que al principio los cogerías todos”, reflexiona Cortina. Por eso, “tienes que pensar en los elementos que hacen que una actividad sea competencial (...). Tienen que ser recursos que te permitan construir algo juntos, porque de esta manera la actividad cobrará sentido: el uso del vídeo en educación, el entorno de Google...”. “Ellos no hacen un uso pasivo de las nuevas tecnologías”, continúa, “sino que las usan para generar contenido. Cuando usas la tecnología de una forma tan intensa, hay alumnos que incluso descubren habilidades que no sabían que tenían”. En breve, Cortina realizará con sus alumnos un libro digital con recomendaciones sobre consumo; una herramienta que no conocía y con la que se familiarizará gracias a la formación y el seguimiento proporcionado por Global Scholars. Siempre, eso sí, con un objetivo: desarrollar las herramientas y habilidades que los alumnos necesitarán en su vida adulta, a fin de convertirse en adultos globalmente competentes.

Los beneficios a largo plazo de la educación de 0 a 3 años están probados, según los educadores infantiles

MADRID, 9 Dic. (EUROPA PRESS) -

La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) recuerda la necesidad de llevar a los niños a las Escuelas Infantiles, incluso en tiempos de pandemia, porque, según subrayan, "las escuelas infantiles son lugares seguros" y porque "los beneficios a largo plazo de la educación de 0 a 3 años están probados".

En primer lugar, la asociación expone que los datos de contagios en centros escolares han sido "muy bajos", situándose el número de aulas en cuarentena en el 1,67% del total del sistema educativo español, según datos del Ministerio de Educación y FP.

De la misma forma, AMEI-WAECE recuerda que hay numerosos estudios científicos que rechazan la hipótesis de los que niños "son súpercontagiosos" e incluso afirman que la carga viral que los menores portan es muy baja.

"Los niños transmiten menos eficientemente el virus que los adultos", asegura el pediatra y epidemiólogo Quique Bassat, coordinador del grupo de trabajo de la Asociación Española de Pediatría para la reapertura de los colegios. "En Cataluña, por ejemplo, en un 87% de los casos detectados en las escuelas, los positivos no han dado pie a ningún segundo caso", añade. Por lo que la asociación considera que las escuelas de Infantil son lugares totalmente seguros.

En segundo lugar, instan a llevar a los niños de 0 a 3 años a la escuela porque, según la entidad, los beneficios a largo plazo de la educación en primer ciclo "están probados". Así, la escolarización durante la etapa de 0 a 3 años tiene un impacto positivo en los resultados de los estudiantes en matemáticas y en ciencias a largo plazo, según el informe Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2019 de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), que se publicó este martes.

En España, el porcentaje de estudiantes que asistió a primer ciclo de Educación Infantil es del 75%, muy por encima del promedio del resto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), situado en el 52%, y del total de la Unión Europea (UE), 43%.

Esta escolarización temprana permite que el alumnado acceda a la Educación Primaria con destrezas de lectura, escritura y matemáticas superiores al promedio de la OCDE y del total de la UE y, a largo plazo, inyece positivamente en el rendimiento del alumnado.

Así, la diferencia en el rendimiento en matemáticas entre los estudiantes que asistieron a Educación Infantil de primer ciclo y los que no asistieron es de cinco puntos en la UE y de 10 en el promedio de la OCDE. En España, esta diferencia crece hasta los 26 puntos, solo por detrás de Suecia, Turquía y Bulgaria. Ocurre lo mismo en ciencias, con diferencias de rendimiento de entre cuatro (UE) y 11 puntos (OCDE). En el caso de España, los alumnos que fueron escolarizados antes de los tres años obtuvieron de media 18 puntos más que los que no lo hicieron.



Protección de Datos estudia sanciones por una encuesta que preguntaba a los alumnos si eran independentistas

El organismo catalán abre un procedimiento sancionador contra la Universidad de Lérida y siete institutos por vulnerar derechos fundamentales de los alumnos e incumplir la normativa de protección de datos

La APDCAT investiga a la universidad que impulsó el cuestionario por la «recogida desleal de datos» y a los centros por «facilitarlos»

Esther Armora BARCELONA 10/12/2020

Empiezan a depurarse responsabilidades por la encuesta realizada en noviembre de 2019 a los alumnos del Instituto El Morell de Tarragona, en la que se les preguntaba, entre otras cuestiones, si se identificaban o no con el movimiento independentista. La Autoridad Catalana de Protección de Datos (APDCAT) ha abierto un procedimiento sancionador contra la Universidad de Lérida (UdL), que impulsó el polémico cuestionario arguyendo que forma parte de una investigación sociolingüística, por "la presunta comisión de cinco infracciones": la "recogida desleal de datos", "no hacer efectivo el derecho de información" en la recogida de los mismos, «no haber efectuado un análisis de riesgos» ni «una evaluación del impacto relativa a la protección de datos», y, finalmente, "no permitir la participación del delegado de protección de datos en el controvertido proyecto".

La ACPCAT ha iniciado también un expediente sancionador contra los siete institutos que facilitaron un listado con los nombres y apellidos de los alumnos que participan en la encuesta, algunos de ellos menores de edad. Se trata de los institutos Pablo Ruiz Picasso (Esparraguera), El Morell (Tarragona), Ermessenda (Gerona), Eduard Fontseré (L'Hospitalet de Llobregat), Intermunicipal del Penedès (Sant Sadurní d'Anoia), Numància y Terra Roja (Santa Coloma de Gramenet). Se les imputa la «presunta vulneración del principio de minimización de los datos al proporcionar al grupo de investigación de la UdL, con carácter previo a la realización de la encuesta, los datos personales de todos los alumnos de tercero y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y en algún caso también de segundo de ESO», en este último caso menores de edad.

Así consta en la resolución del organismo catalán, a la que ha tenido acceso ABC, y en la que se descarta, no obstante, otras posibles infracciones imputadas a la UdL como «el hecho de que no proporcionara toda la información prevista en los artículos 13 y 14 del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27/4, relativo a la protección de las personas físicas por lo que respecta al tratamiento de los datos personales y a la libre circulación de los mismos» a los alumnos de los institutos El Cairat (Esparraguera), Baix a Mar (Vilanova i la Geltrú), Eduard Fontseré, Numància, Intermunicipal del Penedès, Terra Roja, Ermessenda y Pablo Ruiz Picasso, según consta en el informe de la ACPCAT «por estar prescrita la infracción», y respecto a los alumnos de los institutos Torre Vicens, Samuel Gili i Gaya y Josep Lladonosa (Lérida), y el instituto de Seròs, «por que no participaron en el estudio controvertido (sino en uno anterior)». «En cualquier caso, -añade la APDCAT- la eventual infracción del principio de transparencia también estaría prescrita».

La polémica encuesta, que ocupa 16 páginas, fue realizada en noviembre de 2019 en varios institutos catalanes. Su cumplimentación era un encargo del departamento catalán de Educación y su objetivo era, tal y como se especificaba en las páginas entregadas a los alumnos, ayudar en un estudio dirigido por la Universitat de Lérida y financiado por el Ministerio de Economía sobre aspectos lingüísticos para analizar así la integración cultural de los migrantes.

«¿Te identificas con el independentismo?»

En el formulario se interrogaba a los estudiantes sobre su lengua habitual de uso en sus relaciones personales, en las redes sociales, con la familia, etc.. pero también les preguntaba sobre cuestiones más de índole política como: «Hasta qué punto te identificas con: el movimiento independentista / el movimiento no independentista». Esta frase aparecía adjunta a un recuadro con una escala del uno al cinco para señalar con una cruz tal cuestión. Según relataron a ABC padres de alumnos de El Morell, algunos niños fueron amenazados. «Si no la rellenaban eran castigados sin salir al recreo», explicó uno de los padres.

La controvertida encuesta llegó a padres y madres del instituto tarraconense, después de que algunos alumnos se quejaran por tener que hacer públicas sus posturas sobre el secesionismo. También por tener que poner su nombre y apellidos en un documento de autorización —los autores aseguran que es confidencial— y por verse obligados a rellenarlo en horario lectivo y no de manera voluntaria. Tampoco se pidió permiso previo a los padres ni se les comunicó la existencia de tal encuesta, según explicaron fuentes próximas a ABC.

Dos días después de que se tuviera conocimiento de los hechos, la Asamblea para una Escuela Bilingüe (AEB) elevó una denuncia a la Generalitat y otra a la Alta Inspección del Ministerio de Educación. De igual modo, según relata la entidad, puso en conocimiento de los hechos al Defensor del Pueblo, que esa misma semana se reunió con 40 familias del citado instituto en Madrid. Los padres elevaron al órgano sus quejas por la «reiterada falta de neutralidad política del centro». Lo denunció también ante la Agencia Catalana de Protección de Datos, que ahora ha respondido con los expedientes sancionadores a la UdL y a los siete institutos.

La Generalitat se desentendió

La controvertida encuesta, que se paralizó por orden de la consejería el 15 de noviembre, llegó también al Parlamento catalán. Preguntado sobre la realización del cuestionario en los institutos, el consejero de Educación, Josep Bargalló, echó pelotas fuera y se limitó a afirmar que «Educación no cuestiona los estudios que vienen avalados por una universidad y también por el Ministerio de Economía, y siempre nos abrimos a la investigación académica».

Por contra, la Alta Inspección educativa, que depende del Ministerio de Educación, sí respondió y pidió explicaciones a la Generalitat sobre la encuesta, tal como avanzó ABC en su edición del 25 de noviembre. El ente inspector estatal respondió a la demanda realizada el pasado 21 de noviembre por la AEB en la que exige «la apertura de una investigación que dirima las responsabilidades» sobre el caso, así como «las pertinentes sanciones administrativas que deriven de ello», dado que, según apunta en su denuncia, «nadie de la administración educativa catalana impidió que se realizara».

Ana Losada, presidenta de la AEB, celebra la decisión de la Agencia catalana de Protección de Datos. «Nos alegramos de la decisión de APDCAT, por la gravedad de los hechos denunciados y como recompensa a la valentía de los padres de El Morell, que no aceptaron las justificaciones del centro, ante lo que evidentemente era una vulneración de los derechos de sus hijos», asegura en declaraciones a ABC.

«No tiene los mecanismos para impedirlo»

«Este expediente sancionador demuestra que la escuela catalana no tiene los mecanismos para impedir que se produzcan situaciones como la que ahora será sancionada, deberíamos preguntarnos como es posible que no saltará ninguna alarma en ningún nivel del departamento de Educación antes de llegar esa encuesta a manos de un menor», dice la presidenta de la AEB.

«Ahora esperamos que la Agencia Estatal de Investigación, que subvencionó este estudio, y a la que hemos informado puntualmente durante este proceso, tome medidas ejemplares contra el Departamento de Educación», añade.

eldiario.es

Seis años de 'Ley Wert' no elevaron la "calidad" de la enseñanza como anunciaron sus creadores que haría

Pese a que el ministro del PP justificó su ley educativa porque era necesario "mejorar la calidad", España ha empeorado o mantenido sus resultados en los dos grandes exámenes internacionales realizados bajo el paraguas de la Lomce cuyos resultados más recientes se conocieron el pasado martes

Daniel Sánchez Caballero. 10 de diciembre de 2020

Cero de dos. España no ha mejorado en ninguna de las dos grandes pruebas internacionales educativas en las que ha participado con la ley llamada Wert plenamente operativa. La ley orgánica diseñada, teóricamente, "para la mejora de la calidad educativa" (Lomce). Los últimos resultados de TIMSS (un informe que mide las competencias del alumnado de 4º de Primaria, 9-10 años, de 64 países) reflejan una bajada tanto en Ciencias como en Matemáticas, y se unen de esta manera a los de la pasada edición de PISA, la prueba de la OCDE convertida en gran referencia mundial en los últimos años, que dejaron en este caso un estancamiento. Ni para arriba ni para abajo.

"La ley pretende mejorar la calidad y empleabilidad" de la educación, afirmaba el ministro José Ignacio Wert (PP) cuando defendía su proyecto. Tanto, que incluyó ese concepto en la misma denominación de la norma: una declaración de intenciones. No parece haber conseguido su objetivo, toda vez que la ley se justificó, al menos en parte, por los malos resultados en estas pruebas. "Los pocos indicadores que vamos teniendo ponen de manifiesto que la Lomce es una ley fracasada", sostiene Francisco García, secretario general de Educación de CCOO.

Estas dos no son las únicas ediciones de PISA o TIMSS realizadas en nuestro país con la Lomce como ley educativa vigente, pero sí las dos en las que el alumnado que ha realizado la prueba se había formado ya con los cambios que trajo la ley Wert. En las anteriores ediciones, ambas celebradas en 2015 (el año en que se realizaron los exámenes en sí, se publicarían al siguiente), y dado que las leyes educativas se implantan normalmente desde los primeros cursos hacia arriba año a año, la Lomce aún no había tenido tiempo de hacer efecto.

Aunque este hecho tampoco impidió al Ministerio de Educación del Gobierno Rajoy atribuirse el mérito de las subidas que se registraron entonces. En el último TIMSS, el entonces director general de Educación, José Luis Blanco, se expresaba así en la presentación de los resultados del informe: "Las claves de la mejora son la introducción de una nueva ley educativa que ha pretendido atender a la diversidad de los alumnos y que ha insistido en la autonomía de los centros. Medidas como la libertad que ofrece la ley para la adaptación de los currículos, el establecimiento de hitos de evaluación y reflexión y de itinerarios en los centros producen efectos en los alumnos". El PP solo veía un camino hacia arriba gracias a sus cambios educativos: "Es razonable que en cuatro años lleguemos a la media de la OCDE", añadiría el número dos del ministerio, Marcial Marín. No ha pasado.

Los profesionales de la educación siempre matizan que los resultados de una ley se miden más en décadas que en lustros, pero otros añaden que el alumnado que se ha examinado para esta edición de TIMSS (que ha dejado un "ligero descenso" en Matemáticas y un "descenso significativo" en Ciencias, las dos materias que se evalúan, en ambas España está por debajo de la media de la OCDE y de la UE) se ha formado íntegramente bajo la Lomce. Es probable que aún haya otra edición de ambas pruebas para medir el impacto que haya podido tener la ley Wert en la educación antes de que sea sustituida por la Lomloe, actualmente concluyendo el trámite parlamentario. Los cambios más puramente educativos de la ley Celaá —a nivel de currículo y proceso de enseñanza-aprendizaje— no entrarán en vigor al menos hasta el curso 2022-2023.

El salto de la ley a la práctica

Luis Rodríguez, presidente de la comisión de Educación de la Real Sociedad Matemática Española (RSME) y profesor de Didáctica de la Matemática en la Universidad de Oviedo, explica que "en el caso de la Lomce una de las novedades era la introducción de los estándares evaluables de aprendizaje para intentar concretar de una manera más clara lo que había que evaluar. Incluso estaban alineados con lo que se evalúa en TIMSS", añade. "Pero la concreción de esos estándares no se ha transmitido adecuadamente". Probablemente porque el profesorado nunca los aceptó por añadir una carga burocrática difícil de asumir.

Estos estándares eran pequeños ítems que el alumno debía conocer de cada materia. Por ejemplo, en Tecnología un estándar podía ser: "Busca información en internet y otros medios para dar soluciones (...) a

problemas". El problema que denunciaban los profesores es que cada materia podía tener hasta 100 estándares que cada alumno debía conocer y el profesor corroborar que así era en interminables tablas. Tanto rechazo generaban que fue de lo primero que saltó por los aires con el confinamiento (y ya se venían cumpliendo de manera irregular).

Aparte del problema con los estándares, Rodríguez cree que hay dos cuestiones con este asunto. Por un lado, explica, está el método de enseñanza que mantenemos ley tras ley. Un sistema basado en "la práctica reproductiva: repetir cuentas, memorización sin darle sentido alguno a las matemáticas ni importancia al razonamiento", argumenta. Un mal de base que viene desde más allá de la LOGSE y que ninguna ley –no lo hizo la Lomce y está por verse si lo hará la Lomloe– ha conseguido corregir.

Por otro, a veces hay ciertas reticencias de algunos profesores a actualizar sus métodos de trabajo. "Sigue pesando mucho la inercia en determinadas prácticas, tratar de reproducir en la que hemos sido educados", comienza. "Que esto no se entienda como una crítica a los docentes, o si no que sea para todos. Algo están haciendo mal los profesores de Primaria y los que formamos a los profesores", autocrítica.

En términos parecidos se expresa Carmen Fenoll, profesora de Biología Molecular y directora del departamento de Ciencias Ambientales de la Universidad de Castilla-la Mancha. "Los alumnos realizan un aprendizaje memorístico y pasivo", lamenta. "Los contenidos son excesivos y cuando los estudiantes llegan a la Universidad les suenan los términos y conceptos, pero no tienen conocimientos profundos de ellos", cuenta su experiencia. Y vuelve sobre los currículos: "Son absurdos. No pueden enseñarse tantas cosas y encima todas mal. Una revisión profunda de los currículos es urgente".

La buena noticia es que esta revisión está en marcha: el Ministerio de Educación prepara una reforma de todos los contenidos que se imparten. La mala, que aún así la Lomloe supone "una oportunidad perdida" para introducir en los jóvenes los conceptos científicos y la motivación por la ciencia a través de un aprendizaje diferente. "Hay pocas novedades en la nueva ley. Los cambios de normativos son fáciles de recoger en leyes y reales decretos. Cambiar la cultura de cómo se hacen las cosas requiere más tiempo", coincide con su colega Rodríguez.

Fenoll también incide en el problema que generó la Lomce con los estándares de aprendizaje. "Los detalles que llegan a publicarse en el BOE o los desarrollos normativos de las comunidades autónomas son increíbles. Cada competencia y contenido está detallado, no hay margen de libertad para hacerlo de otra manera. Esto sucede de manera clarísima en Primaria. En Secundaria y sobre todo Bachillerato [aunque este es un problema distinto] un problema muy grave para la formación de los jóvenes que van a acceder a la universidad es que el 2ª de Bachillerato no es un curso para desarrollar aprendizajes y competencias, es para preparar la Selectividad.

García, de CCOO, lo tiene claro. "La LOMCE tenía una lógica muy ultraliberal y muy privatizadora. Hacemos los estándares para, como decía un pedagogo conocido mío, 'pesar al pollo' (al niño), qué sabe, qué no. Pero no miramos donde tenemos que mirar".

EL PAIS

Escuelas que buscan alternativas a Google

Arranca un proyecto piloto del Ayuntamiento de Barcelona e Xnet para dar herramientas de software libre y con control de los datos a cinco escuelas

CLARA BLANCHAR. BARCELONA - 10 DIC 2020

Todo empezó hace dos años, cuando un grupo de familias de Barcelona acudieron a la entidad especializada en derechos digitales y control democrático de los datos XNet alertando de que en sus escuelas les pedían autorización para que sus hijos utilicen las herramientas de Google. Aquella alerta creció, fue trasladada al Ayuntamiento y ahora arranca una prueba piloto, en el que participarán cinco escuelas o institutos, que consiste en digitalizar los centros con programario de internet alternativo que garantice la privacidad y el control de los datos y sea fácil de usar.

Desde Xnet, Simona Levi insiste en la idea de que no se trata solo de que estos centros tengan el control de sus datos y una *suite* de programario libre (lo que en Google sería el paquete Gmail, Calendar, Drive, Docs, etc), sino que sea tan fácil de utilizar. Que sea usable, no solo para usuarios avanzados. "Se trata de crear una alternativa a Google que pueda competir en usabilidad, una suite que pueda utilizar cualquier niño o docente, que no tengas que ser un purista", explica gráficamente. Xnet también firmó un contrato con la Generalitat para proponer un programario alternativo al del buscador.

Por parte del Ayuntamiento, el director de Innovación Democrática, Arnau Monterde, argumenta que "no se trata de ir contra Google, sino de facilitar alternativas a la comunidad educativa con un paquete de herramientas que estén a la altura en usabilidad, sean auditables y den garantías de seguridad". Y más, apunta, en un momento de contexto en el que, debido a la pandemia del coronavirus, la tecnología ha ganado protagonismo en la educación.

Monterde señala que Google "está entrando en casi todas las escuelas porque es fácil, porque todo el mundo tiene una cuenta, pero entra de manera acrítica y nadie percibe los riesgos asociados". Y añade: "Quien diseña la experiencia educativa digital lo hace desde Silicon Valley sin conocer las necesidades de las comunidades

educativas o de lo público. Y por mucho que cumplan con la legislación Europea, no sabemos exactamente que uso se hace de datos que generan menores cuando utilizan estas herramientas”.

Ya hay tres escuelas que han pedido sumarse al proyecto, pero “no quieren exposición mediática” hasta que arranquen, explica Levi. La idea es que puedan comenzar a trabajar con el nuevo programario en marzo o abril del año que viene. La experta en derechos vinculados a los datos e internet asegura que cada semana reciben correos de dos o tres familias preocupadas: si no firman la autorización de uso de herramientas de Google sus hijos quedan excluidos del funcionamiento ordinario de la escuela. “Es Google o muerte”, resume.

El Ayuntamiento invertirá 140.000 euros en esta prueba piloto, que se destinarán a facilitar que servidores seguros para almacenar los datos, las herramientas de programario libre y servicio técnico y de formación. El piloto ofrecerá “infraestructuras, recursos pedagógicos, acompañamiento y servicios técnicos que permitan una digitalización de los centros con tecnologías libres y auditables”, ha informado el consistorio en una nota.

En el consistorio el proyecto depende de la Dirección de Innovación Democrática y el Comisionado de Innovación Digital y el Consorcio de Educación. La suite que se desplegará integrará Nexcloud (servidores), Big Blue Button (videoconferencias y pizarras digitales), Moodle (gestión del aprendizaje), Jitsi (videoconferencias), Etherpad y otras herramientas de programario abierto y auditable en los cinco centros.

La implementación contempla el uso de estas herramientas alternativas tanto en la escuela como si hay que trabajar en remoto, lo que está ocurriendo este curso debido a la pandemia del coronavirus. Además la idea es que sean replicables si lo piden más escuelas o institutos. “Robustas, usables y 100% competitivas para las principales necesidades de la educación digital”, explica el comunicado, que incide en que se trata de datos de menores.

europapress.es

Celaá apela a un gran pacto por la FP Dual

MADRID, 10 Dic. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, se ha reunido este jueves en la sede del Ministerio con el secretario general de UGT, Pepe Álvarez, la secretaria de Empleo de CCOO, Dolores Santillana, y el secretario de Formación de UGT, Sebastián Pacheco, para avanzar en la consolidación de una alianza por la FP Dual en España.

“Apuesto por un gran pacto de país para llevar adelante este Plan de Modernización de la Formación Profesional en el que el impulso a la FP Dual es fundamental”, ha destacado Celaá, que ha estado acompañada por la secretaria general de Formación Profesional del Ministerio, Clara Sanz.

Esta reunión de trabajo es continuación de la que la ministra celebró la semana pasada con representantes del sector empresarial para conocer de primera mano las necesidades y limitaciones que encuentran los actores implicados en el desarrollo de la FP Dual.

Actualmente, esta modalidad formativa se sitúa en torno al 3% de la oferta total de FP en España. Aumentar su presencia y adaptarla al tejido productivo es una de las líneas estratégicas del Plan de Modernización de la Formación Profesional impulsado por el Gobierno y que cuenta con una inversión de 1.900 millones de euros en tres años.

Para consolidar este objetivo, la ministra de Educación y FP apuesta por el intercambio de experiencias y el trabajo conjunto con todos los agentes que forman parte de este proceso transformador.

“Cuando hablamos de FP Dual, hablamos de una formación que capacite a los jóvenes y adultos para afrontar las necesidades de cualificación que la actualidad y el futuro más inmediato demanda --ha señalado--. Necesitamos trabajar todos juntos para mejorar y ampliar la FP Dual”.

Celaá ha abordado con los interlocutores sociales el modelo de relación entre la empresa y el alumnado en prácticas o la posible integración del estudiante en órganos de participación de la compañía.

europapress.es

Celaá sitúa la transformación de la FP como prioridad del Gobierno para lograr una sociedad sostenible, digital y verde

MADRID, 10 Dic. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha participado este jueves en la tercera Cumbre Europea de Educación, celebrada mediante videoconferencia y centrada en la digitalización de los sistemas educativos en el contexto de recuperación de la pandemia por COVID-19.

Celaá ha intervenido en el debate 'Educación y formación para un siglo XXI digital y verde', que pasa por la transformación del sistema educativo y la FP; "una prioridad estratégica para el Gobierno", según la ministra.

"La pandemia de COVID-19 ha revelado la necesidad de hacer una profunda revisión del modelo educativo. Solo desde una educación transformadora podremos generar el cambio social profundo que nos permita avanzar hacia un modelo de desarrollo sostenible. Por eso, en el Gobierno estamos trabajando en ambiciosas reformas estructurales", ha señalado la ministra al inicio de su intervención.

Además del proyecto de reforma de la Ley de Educación --en estos momentos en trámite en el Senado-- y el programa 'Educa en digital' --para proporcionar medio millón de dispositivos informáticos al alumnado más vulnerable--, la ministra ha hecho hincapié en las reformas que se han puesto en marcha en el ámbito de la Formación Profesional.

El Plan para la Modernización de la FP, presentado en julio de este año, es la 'piedra angular' para la transformación de estas enseñanzas y pretende responder a las nuevas necesidades STEAM, digitales y verdes del mercado laboral, así como cumplir con las expectativas de estudiantes y trabajadores.

Para ello, se prevé la creación de 200.000 nuevas plazas para satisfacer la demanda creciente, además de la aprobación de nuevas titulaciones (hasta 80) relacionadas con la tecnología y la nueva economía.

Todos los títulos incluirán un módulo de digitalización y se pondrán a disposición de los trabajadores planes de formación en esta materia.

La ministra ha anunciado también que se está trabajando en una Ley de Formación Profesional. Además, en el año 2021, se crearán 236.000 aulas digitales interactivas en el marco del Plan de Competencias Digitales y se implementarán proyectos específicos para la formación de docentes y estudiantes en esta materia.

Esta transformación de la educación y la formación tiene como objetivo la "adaptación a la nueva realidad garantizando la equidad" y la construcción de "un sistema que va a ayudar a los estudiantes y también a los trabajadores de todas las edades a estar preparados para los desafíos del presente y del futuro", según ha explicado Celaá.

La presidenta de la Comisión Europea, Ursula von der Leyen, ha sido la encargada de inaugurar la Cumbre en la que han participado representantes del Gobierno de los 27 países de la UE, así como de las principales instituciones europeas y del sector educativo.

La ministra ha compartido debate con Mariya Gabriel, comisaria de Innovación, Investigación, Cultura, Educación y Juventud de la UE; Radovan Fuchs, ministro de Ciencia y Educación de Croacia; Václav Velcovsky, viceministro de Educación, Juventud y Deportes de la República Checa; Victor Negrescu, vicepresidente del Comité de Cultura y Deporte del Parlamento Europeo; Gillian Coughlan, miembro de la Comisión de Políticas Sociales, Educación, Empleo, Investigación y Cultura del Comité Europeo de las Regiones, y Pierre Dubuc, CEO de Open Classrooms.

El panel ha estado moderado por Antoaneta Angelova-Krasteva, directora de Innovación, Cooperación Internacional y Deporte de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

THE NVERSATION

Avanzando hacia una educación inclusiva de calidad

María Antonia Casanova. Profesora de la Universidad Camilo José Cela y Directora del Instituto Superior de Promoción Educativa (Madrid), Universidad Camilo José Cela. 4 diciembre 2020

Nos encontramos en una concurrida reunión, en Granada, con profesorado y alumnos que asisten a uno de los títulos propios --ya numerosos afortunadamente-- que las universidades ofrecen a los estudiantes con discapacidad intelectual.

En un año, todas estas personas han sido capaces de adquirir las competencias necesarias para ejercer determinados trabajos, con notable éxito académico y laboral.

Intervienen ante el micrófono un alumno y una alumna que han obtenido esta titulación. Nos comunican, muy satisfechos, que lo mejor que les ha ocurrido en la universidad es que "los han tratado igual que a los demás".

Todo un éxito de inclusión para el personal de las universidades que emprenden nuevos retos. Evidentemente, la educación inclusiva conduce a estas realidades, impensables hace pocos años.

Una nueva Ley de Educación

Con la aprobación en el Parlamento del texto de la nueva Ley de Educación (LOMLOE) y su paso al Senado, para continuar con su tramitación, se han suscitado muchos debates en relación con determinadas decisiones.

Uno de ellos se relaciona con el planteamiento de la educación inclusiva como modelo educativo generalizado en nuestro sistema. Sin embargo, esta no es una novedad, pues hay que reconocer que el sistema educativo español ha favorecido, desde la Ley General de Educación de 1970, la incorporación, en mayor o menor medida, del alumnado con discapacidad a los centros ordinarios.

Una historia “legal” hacia la inclusión

En este sentido, se puede hacer un breve recorrido histórico y legal de esa trayectoria. Recordamos la LISMI (1982), la Orden de 20 de marzo de 1985, la LOGSE (1990), la Declaración de Salamanca (1994), la LOCE (2002), la LOE (2006), la LOMCE (2013)... Todas ellas incorporaban esta idea.

Además de la normativa nacional citada, hay que añadir la adhesión de España a la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), cuya ratificación aparece publicada en el BOE del 21 de abril de 2008.

Igualmente, la Agenda 2030 contempla en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas”.

Todo apunta, por lo tanto, al reconocimiento de la educación inclusiva como meta principal a conseguir en unos plazos de tiempo razonables.

¿Llegará la inclusión con la LOMLOE?

Por todo ello, hay que destacar que el texto de la nueva ley, conocida como ley Celaá, continúa en la línea de avance hacia la consecución generalizada del modelo de educación inclusiva. En ella se refuerza lo ya regulado en las normas anteriores y se exige explícitamente su consideración en las diferentes etapas educativas.

La LOMLOE incide en la importancia de salvaguardar la igualdad de oportunidades para la población afectada. Aparece, por primera vez en nuestra legislación, la importancia de incorporar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y hace referencia a los ajustes razonables, ambas medidas rescatadas de la Convención de la ONU.

Además, la educación inclusiva se va reflejando en el desarrollo del texto de la ley e insiste en cada momento en ser tenida en cuenta de modo preferente.

También hay que destacar lo establecido en la disposición adicional quinta, en la que se recogen los cauces para el cumplimiento total del ODS 4:

“mejorar los niveles de escolarización accesible y asequible en el primer ciclo de educación infantil y en formación profesional, así como para promover el desarrollo de las competencias, la educación inclusiva, la prevención y reducción del abandono temprano de la educación y la formación, el plurilingüismo, el fortalecimiento de la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente”.

¿Cuándo tendremos una educación inclusiva?

La mayor novedad que se incluye es, sin duda, el plazo de aplicación establecido en la disposición adicional cuarta. En ella se fijan diez años “para que los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad”.

Este cambio debería suponer la incorporación al sistema general de escolarización de un buen número de alumnos que ahora se encuentran en centros específicos.

No obstante, la misma disposición establece que se continuará prestando el apoyo necesario a “los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios”.

Es decir, no se pretende la desaparición de los centros de educación especial. Se favorece que todo el alumnado que pueda se incorpore al sistema ordinario de escolarización, con los recursos apropiados para su mejor calidad educativa.

Recursos mínimos de un centro inclusivo

Este planteamiento supone que los centros ordinarios deberán contar con muchos de los medios que ahora se encuentran exclusivamente en los de educación especial.

Entre ellos mencionamos el equipamiento adecuado a las necesidades del alumnado, profesorado de apoyo especializado, personal no docente y del ámbito sanitario, en su caso, recursos didácticos apropiados, arquitectura accesible...

Obviamente, deben estar previstos los itinerarios para la continuidad del alumnado que no alcance la titulación de ESO, mediante programas de transición a la vida adulta o formación profesional básica.

Y, sobre todo, formación actualizada del profesorado, pues los alumnos serán atendidos por muchos de ellos en diferentes momentos de su escolarización.

En cuanto a la formación en educación especial de los profesores, no es precisamente necesaria, aunque se tengan nociones suficientes de la misma. Sin embargo, sí se requiere formación en el DUA (Diseño Universal para el Aprendizaje).

También en metodologías diversificadas que atiendan a la diversidad y en procedimientos de evaluación que no se limiten al “examen igual para todos”. Este método tiende a homogeneizar a la población y, evidentemente, no responde a la singularidad del alumnado.

Si estas condiciones básicas no llegan a satisfacerse, la educación inclusiva de calidad no podrá ser una realidad. Seguirá sin generalizarse a todo el alumnado que pudiera beneficiarse de ella. En la actualidad, más del 80% del alumnado con discapacidad ya se educa en centros ordinarios. Hay que seguir avanzando.

Educación inclusiva para todo el alumnado

Hay que destacar que la educación inclusiva pretende atender a todas las diferencias que presentan los alumnos de un grupo.

Es decir, que no está pensada solamente para los que tienen dificultades, sino para los que tienen distintos estilos y ritmos de aprendizaje, motivaciones, intereses, culturas y lenguas varias, talentos específicos, altas capacidades, etc., que se encuentran ahora mismo en nuestros centros.

La personalización educativa favorece a cada alumno o alumna, porque adapta la inicial rigidez del sistema a sus peculiaridades, mediante metodologías diversificadas y evaluadas convenientemente. Se alcanza un aprendizaje real aplicando los principios del DUA e interesando al estudiante en su propio desarrollo.

La sociedad inclusiva como meta

Si hubiera que justificar, a más largo plazo, la educación inclusiva, esta se vería ratificada por la consecución de una sociedad más justa y con mayor igualdad de oportunidades para la población.

Es decir, por el logro de una sociedad realmente inclusiva. Y si esa sociedad no se consigue desde la escuela, ¿dónde la conseguiremos? La sociedad no acepta al que no conoce y la convivencia en la diversidad se alcanza conviviendo, tarea eminentemente escolar.

Hubiera sido fundamental que, por fin, se llegara a una Ley de Educación aprobada con el consenso suficiente para su permanencia en el tiempo. Que diera estabilidad al sistema y confianza a la población.

Pero, de nuevo, no ha sido así. El momento y la forma de su tramitación no han resultado ser los más adecuados y la falta de diálogo y participación han derivado en protestas originadas por diferentes razones, más o menos justificadas. Seguiremos esperando.

La educación constitucional, una materia ausente y necesaria en las aulas

Francisco Manuel García Costa. Profesor Titular de Universidad de Derecho Constitucional, Universidad de Murcia. 06/12/2020

La Constitución Española de 1978 celebra todos los años su aniversario con una asignatura pendiente: no se estudia adecuadamente ni en los colegios, ni en los institutos del país.

Si se sigue sin enseñar la Constitución en los niveles obligatorios del sistema educativo, otras generaciones de españoles se sumarán a aquellas para las cuales la carta magna no deja de ser una realidad etérea de la que desconocen por qué sigue siendo tan trascendente para nuestro desarrollo político, pero también social, económico y hasta moral.

Muy conscientes de ello fueron los liberales gaditanos, quienes introdujeron en la Constitución de 1812 un original precepto, el 368, que ordenaba “explicar la Constitución política de la Monarquía en todas las Universidades y establecimientos literarios donde se enseñen las ciencias eclesiásticas y políticas”.

Sostenían Nicolás Garelli, Ramón Salas, Eudald Jaumeandreu o Miguel García de la Madrid –por citar a algunos de los primeros catedráticos de Constitución de España– que nuestra primera Constitución debía enseñarse a quienes estaban llamados a vivir bajo ella para que así la defendieran siempre, de la misma manera que los antiguos griegos protegían las murallas de sus ciudades.

Algunos ejemplos iberoamericanos

El precepto gaditano sigue teniendo eco en algunas constituciones iberoamericanas que declaran obligatorio el estudio de esta en sus respectivos sistemas educativos (en las de Guatemala, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Perú y República Dominicana)

En España, por el contrario, la exposición, análisis y examen en los niveles obligatorios del sistema educativo de la Constitución y de los respectivos Estatutos de Autonomía, es decir, la educación constitucional, no se ha desarrollado convenientemente, a pesar de que el artículo 27.2 de la Constitución establece que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”; y a pesar, también, de que la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación proclama, cual constitución semántica, que “todos los alumnos tienen el derecho y el deber de conocer la Constitución Española y el respectivo Estatuto de Autonomía, con el fin de formarse en los valores y principios reconocidos en ellos”.

En España, la educación constitucional es una materia transversal –es decir, se estudia poco o nada–, y a ella solo se refiere un estándar de aprendizaje de la materia de Ciencias Sociales de 4º de la ESO y otro estándar de la materia Historia de España de 2º de Bachillerato. Todo ello, sin perjuicio de que la educación constitucional se desarrolle adecuadamente en una materia, la de Valores Éticos, que, sin embargo,

únicamente se ofrece como alternativa a la de Religión y, consiguientemente, se cursa tan solo por una parte del alumnado.

Olimpiada Constitucional de Murcia

Así las cosas, la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia organizó en 2018 la primera Olimpiada Constitucional que se haya celebrado en España y la tercera en el mundo latino: la Olimpiada Constitucional de Mazarrón.

Sobre la base de su éxito se ha organizado en 2019 y 2020 la Olimpiada Constitucional de la Región de Murcia. En ella participan 26 centros de toda la comunidad, más de 60 profesores de secundaria y de Universidad y más de 1 500 alumnos de 4º de la ESO, quienes reciben varias clases de educación constitucional. Y señalo bien: educación constitucional –y no educación en valores o educación para la ciudadanía–.

La educación constitucional es –como hemos adelantado– la formación sobre la Constitución, es decir, no versa sobre contenidos extraños y ajenos a la misma, ni tan siquiera sobre aquellos contenidos de la carta magna que, por abiertos, pueden ser desarrollos políticamente de manera diferente e, incluso, contraria.

Se trata de los contenidos neutros, claros y precisos que establece nuestro texto fundamental, los cuales se identifican primordialmente con la regulación de las instituciones del Estado: Cortes Generales, Gobierno, Corona, Poder Judicial, Tribunal Constitucional, Estado de las Autonomías, organización institucional de las comunidades autónomas, reforma constitucional y organización institucional de la Unión Europea.

La necesidad de implantar la asignatura de educación constitucional

Con ocasión de la celebración del 42º Día de la Constitución debemos recordar que la norma fundamental, como expresión del proyecto político, social y económico de convivencia más próspero de toda la historia de España, ha de celebrarse todos los días y que la mejor manera para ello muy posiblemente sea implantar la educación constitucional.

Mientras ello no sucede, muchos explicaremos la Constitución no solo en la Universidad, sino también en los colegios e institutos a través de iniciativas como la Olimpiada Constitucional, pues tenemos muy presente la respuesta que las Cortes de Cádiz dieron a la solicitud formulada en 1813 por Nicolás Garelli para que se le permitiera enseñar la Constitución en la Universidad de Valencia: “Ningún profesor de Derecho tiene necesidad de pedir permiso, siendo su primera obligación acomodarse en todo al espíritu y letras de aquel Código”.

Cómo tener un buen nivel de inglés sin hacer inmersión lingüística

Daniel Martín González. Director del Máster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de ELE, Universidad Nebrija. 7 diciembre 2020

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta nuestra sociedad hoy sigue siendo, sin contar con la importancia de la adquisición de competencias tecnológicas, el aprendizaje de una lengua extranjera, concretamente el inglés.

Cada vez es más común que los propios colegios ya oferten una segunda o tercera lengua extranjera a los alumnos, normalmente alemán, francés o chino. Sin embargo, la sensación que compartimos muchos docentes de lenguas es que los estudiantes todavía no han terminado de aprender al 100 % la primera lengua extranjera.

Toda esta falta de aprendizaje se demuestra cuando nuestro hijo/a es capaz de hablarnos de tecnicismos que aprende en la asignatura de *Science* y, sin embargo, no sabe decir palabras del día a día como “tapa de una olla” o “manillar de la puerta” en inglés.

Ante esta incongruencia, cualquier progenitor duda si su hijo está realmente aprendiendo la lengua extranjera o si es solo un loro que repite palabras como *fossil fuels* (“combustibles fósiles”) o *brainstem* (“bulbo raquídeo”).

Entre las soluciones que muchos padres y madres ponen a este problema están los profesores particulares, las academias y los campamentos de verano. ¿Es suficiente con todo esto? ¿Podemos hacer algo más? ¿Cómo podemos ayudar a nuestros hijos?

¿Es la inmersión una utopía o una realidad?

La *inmersión lingüística* ya es parte del acervo cultural. Todos queremos que nuestros hijos sean expuestos al inglés la mayor parte del tiempo posible.

En cuanto a los centros educativos, por muy bilingües que sean, siempre tendrán un componente esencial en español, de ahí que sean bilingües. Por lo tanto, es complicado realizar una inmersión lingüística completa en la mayoría de colegios españoles. Y, en cualquier caso, estos alumnos viven en un país donde el inglés no es una lengua vehicular, por lo que la inmersión siempre es un tanto incompleta.

Por ello, muchos de nosotros optamos por realizar periodos de inmersión lingüística en diferentes momentos de nuestra vida, principalmente a través de programas de intercambio como el Erasmus, para alumnos de secundaria, o de universidad.

Sin embargo, esto es mucho más difícil para estudiantes de educación primaria, ya que necesitan muchos más cuidados y son más complicados de coordinar por su edad.

Campamentos de verano

Una buena solución para este problema son los campamentos de inmersión lingüística, a los que pueden acudir niños de primero a sexto de primaria. Sin embargo, es casi imposible que los estudiantes no incumplan en algún momento la regla de hablar solo en inglés.

Por eso, es interesante que puedan acudir a campamentos con alumnos internacionales y en un contexto intercultural, pues de esta manera el uso del español no les facilitaría la comunicación con sus nuevos amigos.

En el caso de adolescentes es siempre más fácil que puedan ir a un campamento al extranjero. Esta experiencia siempre será muy positiva para ellos, no solo a nivel lingüístico sino también en su crecimiento personal y su apertura de mente a otras culturas.

En cualquiera de los casos, ya sea un campamento de verano o una estancia de inmersión lingüística más prolongada, somos propensos a socializar y siempre tendemos a buscar contacto con gente culturalmente afín a nosotros. No debemos temer si esto sucede, pues la reflexión sobre el proceso de aprendizaje del inglés junto con otros hispanohablantes también puede ser muy enriquecedora.

¿Y si no tengo recursos económicos?

¿Es posible aprender otro idioma sin realizar una inmersión? Por supuesto que sí. Incluso en un contexto de inmersión, se aprende mejor si la experiencia se combina con clases formales. Por lo tanto, para empezar, lo mejor es asistir a clase y combinarlo con más recursos.

La educación formal es muy necesaria. Sin embargo, es difícil que nuestras necesidades específicas y nuestro estilo de aprendizaje se tengan en cuenta si se comparte espacio con otros 25 alumnos.

Por eso, acudir a academias con grupos reducidos es siempre una buena opción. En estas clases el alumno puede practicar aquellas competencias que no puede por sí solo, como la interacción oral con el profesor y los compañeros.

Otra herramienta útil es el visionado de películas en lengua extranjera. En los niveles bajos es preferible utilizar subtítulos en español. Cuando aprendemos inglés, lo hacemos a nivel consciente e inconsciente. El segundo tipo de aprendizaje es incluso más común que el primero. Además, de este modo se puede seguir el hilo del argumento y no se pierde la motivación. En un nivel superior, al cabo de un año aproximadamente, el alumno ya podrá utilizar subtítulos en la lengua extranjera. Por último, los subtítulos podrán eliminarse pasado otro año.

Entre otros buenos consejos estaría la lectura de textos en lengua extranjera adaptados a la edad y con un tema que nos interese. De un libro más corto a otro más largo, porque no se debe empezar por leer la trilogía de *El Señor de los Anillos*.

Y utilizar la tecnología. Por ejemplo, hay muchas herramientas en internet para conocer amigos por correspondencia (**penpal friends**).

El bilingüismo: una carrera de fondo

No tener una certificación de inglés no significa no ser bilingüe. Ante todo, debe saber que el bilingüismo no es una meta que se puede alcanzar, sino una forma de vida. Por ejemplo, sin utilizar un diccionario, ¿sería capaz de explicar a otra persona qué es un “curricán”? ¿Podría explicar por qué en español un “chucho” puede ser un perro y a la vez un pez pequeño? No todos somos expertos en pesca ni en todas las variedades del español. Y sin embargo, somos hispanohablantes nativos.

Ocurre lo mismo con una lengua extranjera. A veces parecemos más bilingües dependiendo del tema del que hablamos. Si somos incapaces de describir el funcionamiento de un motor turborreactor de flujo axial en inglés, todavía hay esperanza de que podamos ser bilingües. Una buena forma de medir si somos bilingües es comprobar que podemos hablar sobre cualquier tema en dos lenguas. Simplemente recuerde: el bilingüismo se adquiere pero, sobre todo, se vive.

MAGISTERIO

TIMSS 2019: Singapur, inalcanzable. España, sin avances en los últimos cuatro años

Los alumnos con buen rendimiento en ciencias en 4º de Primaria experimentan una llamativa caída entre 2011 y 2019. Es notable el descenso en la Comunidad de Madrid y en Castilla y León.

SARAY MARQUÉS Martes, 8 de diciembre de 2020

Singapur permanece imbatible y España se mantiene estancada. Nada nuevo bajo el sol. El último informe TIMSS, realizado en 2019 por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) y el Boston College, nos revela que España se encuentra en rendimiento en matemáticas en 4º de Primaria (9/10 años) en los 502 puntos, justo por encima del 500 de referencia de la IEA (Singapur logra 625). En ciencias obtiene una media de 511 puntos. El rendimiento de España es, por tanto, estadísticamente significativo inferior al total de la UE (513 en matemáticas y 514 en ciencias) y el promedio de la OCDE (527 y 526, respectivamente), en torno a medio curso de diferencia, en detrimento de España.

La IEA, como la OCDE con PISA, defiende que su estudio no tiene como objetivo un ranking de países (aunque la misma organización lo facilite en un lugar destacado entre su documentación). Casi mejor. En matemáticas, España (502) se encuentra en el puesto 37 de 58 países, entre Serbia y Armenia, mejor que Francia (485 puntos), pero peor que Italia (515) y mucho peor que Portugal (525). Tras la líder, Singapur, Hong Kong, Corea del Sur, China y Japón, no bajan de los 590. El farolillo rojo es Filipinas, con 297 puntos.



En ciencias, España (511) está en el puesto 31 de 58 países. Entre Chipre e Italia y mejor que Portugal (504). España ha pegado un bajón en la última edición en esta materia, en la que hay más variedad en cabeza (se "cuelan" Rusia y Finlandia entre los países asiáticos que van a la zaga de Singapur) y Filipinas es también el farolillo rojo, con 249 puntos.

Peor en ciencias

Respecto a las tendencias, los últimos cuatro años no han sido buenos, y casi parece una ironía que la nota de prensa del Ministerio de Educación recoja el estancamiento de los estudiantes españoles en matemáticas en 2019, tras el salto de 23 puntos entre 2011 y 2015, y el retroceso de siete puntos en ciencias bajo el logo "España puede." del Gobierno de España. Si se va un poco más atrás se aprecia que entre 2011 y 2019 se ha producido un aumento significativo de rendimiento tanto en matemáticas como en ciencias.



El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias, que se desarrolla cada cuatro años, lleva en marcha desde 1995. Ya ese primer año, España figuró entre los países participantes, pero entonces se presentaron alumnos de 8º de EGB, por lo que los resultados no son comparables. En la última edición España participó únicamente con alumnos de 4º grado (9.500 estudiantes de 500 centros), como otros 57 países de la OCDE y la UE. 39 se midieron también en la evaluación de octavo (equivalente a 2º de ESO).

Alumnos por nivel

En cuanto a los alumnos en cada nivel, España cuenta con un 8,6% de alumnos con un nivel muy bajo en matemáticas, 26% con un nivel bajo (34,64% de los alumnos tienen un nivel bajo o muy bajo), mientras que un 23,2% tiene un nivel alto y solo un 3,8% tiene un nivel avanzado.

Pese a que los alumnos con un nivel avanzado no han dejado de crecer desde 2011, pasando del 1,3% al 3,4% en 2015 y de ahí al 3,8% en 2019, España todavía tiene mucho trecho por recorrer si se compara con la

media de la UE. Así, si en España el 34,64% del alumnado en 4º de Primaria se encuentra en los niveles bajo o muy bajo, en la media de la OCDE este porcentaje es del 25,24%. En cambio, si nos fijamos en los alumnos con nivel alto o avanzado, son el 27% en nuestro país, frente al 40,55% en la OCDE.

En lo que respecta a ciencias, España tiene un 6% de alumnos con un nivel muy bajo, un 22,8% con un nivel bajo, un 26,5% con un nivel alto y un 3,3% con un nivel avanzado. También en ciencias estamos peor que la OCDE, con un 28,74% de alumnos con un nivel bajo o muy bajo, frente al 24,05% de media de la OCDE, y con un 29,83% con un nivel alto o avanzado, frente al 39,65%. Con respecto a 2015, en 2019 se rompe la tendencia positiva, por la que iban en aumento los alumnos con un nivel alto y avanzado. De hecho, los alumnos con un nivel avanzado en ciencias pasaron del 4,3% en 2011 al 5,2% en 2015 para caer al 3,3% en 2019.

Aspectos positivos para España

Una buena noticia es que España ha conseguido cerrar la brecha de género en ciencias. Esta era de 10 puntos en 2011 y en 2019 fue de un punto, no significativa, mientras que en matemáticas la brecha se amplía ligeramente, de los 11-12 puntos de 2011-15 a los 15 de 2019, en una tendencia que también se aprecia en la OCDE.

En cuanto a otros fenómenos que se analizan en TIMSS, España se posiciona significativamente por encima de la OCDE y de la UE en pertenencia al centro (10,4 frente a 9,8 y 9,6), disciplina escolar, según los directores y directoras (10,6 frente a 9,9 y 9,8) o índice de seguridad y orden en el centro, según los profesores de matemáticas (11,2 frente a 9,9 y 10). También se sitúa ligeramente por debajo en acoso estudiantil (9,9 frente a 10 y 10,1). Estos índices están escalados en media 10 y desviación típica 2 para todos los países participantes.

Del mismo modo, España destaca por la equidad en el rendimiento de su alumnado, en general mejor que el promedio de la OCDE y el total de la UE, con una variabilidad de la distribución de las puntuaciones en matemáticas y ciencias inferior y sin diferencias significativas del alumnado en función de si pertenecen a centros urbanos o rurales o de si son nativos o no nativos (descontado el índice socioeconómico y cultural).

En cuanto al índice socioeconómico y cultural, que mide el contexto personal y sociodemográfico, con variables como el nivel de formación y ocupación de los padres o el número de libros en el hogar, en España cada décima adicional de ISEC supone 3,6 puntos en matemáticas, frente a los 4 en la OCDE y los 3,7 en la UE. En ciencias, cada décima sube 3,3 puntos en nuestro país, 4,0 en la media de la OCDE y 3,9 en la UE.

O por el porcentaje de estudiantes que asistieron al primer ciclo de Educación Infantil, también superior al promedio de la OCDE y el total de la UE (75% frente al 52% y 43%), e importante, pues la IEA sostiene que acceder a Primaria con destrezas en lectura, escritura y matemáticas incide positivamente en el rendimiento en ciencias y matemáticas a largo plazo. Ya en 4º, la diferencia de rendimiento es de cinco puntos en la UE y 10 en la OCDE, pero en España se eleva hasta los 26 en el caso de matemáticas, mientras que en ciencias la diferencia de rendimiento a favor de quienes estuvieron escolarizados antes de los tres años es de cuatro (UE), 11 (OCDE) y 18 puntos (España).

O por la claridad en las clases de matemáticas y ciencias, según los alumnos, y el grado de satisfacción con su profesión según el profesorado de matemáticas y ciencias. Además, se ha demostrado que una variable que habitualmente tiene un gran impacto sobre la resiliencia, la confianza que el niño o la niña tenga en el aprendizaje del área, muestra en España un impacto mayor que en el total de la UE. Un aspecto en el que, además, España tiene margen de mejora, pues un 30% de los alumnos de 9º no se siente confiado con las matemáticas, frente al 23% de la media internacional.

Por comunidades

En la última edición ampliaron muestra las comunidades autónomas de Asturias, Castilla y León, Cataluña, La Rioja, Madrid y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Las comunidades con mejores resultados en matemáticas han sido Castilla y León (528 puntos) y La Rioja (527).

En ciencias Castilla y León es la comunidad con mejores resultados (535 puntos) seguida de Asturias (534), La Rioja (531) y Madrid (523).

La comunidad que ha experimentado una mayor bajada en ciencias ha sido la de Madrid, con una caída de 16 puntos (de 539 a 523 en los últimos cuatro años). Castilla y León, que mantiene el primer puesto, baja 11 puntos.

CCOO pide a Madrid que suspenda el cese de los profesores de refuerzo

El sindicato Comisiones Obreras (CCOO) ha pedido a la Comunidad de Madrid que suspenda el cese de 1.117 profesores de refuerzo contratados por la pandemia, cuyos contratos finalizan el próximo día 22 de diciembre y que abra una negociación colectiva.

REDACCIÓN Miércoles, 9 de diciembre

CCOO ha hecho esta reclamación al consejero de Educación, Enrique Ossorio, un día después que la Asamblea de Madrid aprobara una proposición no de ley presentada por Unidas Podemos, con los votos a favor de la izquierda y la abstención del PP, Ciudadanos y Vox, para instar al Gobierno regional a que mantenga durante todo el curso académico 2020-21 a todo el personal docente contratado por la pandemia. La

Consejería de Educación y Juventud ha pedido a los sindicatos que “no tergiversen la realidad ni engañen a la comunidad educativa”.

Fuentes del Departamento que dirige Enrique Ossorio han señalado a Efe que el texto que se votó este jueves en el Parlamento regional hacía referencia al total del personal educativo contratado desde el inicio de curso y no solo al personal del programa de refuerzo, cuyos contratos finalizan el próximo 22 de diciembre. Los afectados eran “perfectamente conscientes” de la fecha de finalización de los contratos desde su formalización, han indicado desde la Consejería de Educación.

La Comunidad de Madrid se comprometió a contratar 10.600 docentes de forma extraordinaria para el curso 2020-21 y hasta la fecha se han llevado a cabo 20.000 contrataciones (incluidas las sustituciones por bajas), de las cuales solo los 1.117 del programa de refuerzo finalizan su contrato el 22 de diciembre.

En una nota de prensa remitida este viernes, CCOO urge a Ossorio a llevar a cabo una negociación colectiva y cumplir “el mandato democrático” de la proposición no de ley, que pide renovar a los docentes contratados por la pandemia. El sindicato apunta que el resto de comunidades autónomas ha renovado la contratación de los docentes de refuerzo, “mientras Madrid sigue reticente a hacerlo, dándole así la espalda a la comunidad educativa y a 20.000 alumnos y alumnas”.

“Las excusas presentadas en el pleno de la Asamblea muestran una falta de seriedad y de responsabilidad por parte de la Consejería, sobre todo en el contexto de una pandemia que ha demostrado, más que nunca, la necesidad de los refuerzos educativos”, dice CCOO. Para el sindicato, “Madrid debe rectificar y poner las necesidades del alumnado y sus familias por delante de las batallas partidistas contra el Gobierno central que definen tantas de las decisiones políticas del Gobierno de (la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel) Ayuso”.

El sindicato precisa en su nota que el Gobierno central “ha dado 400 millones de euros a la Comunidad de Madrid para este y otros fines, presupuesto que ha sido gestionado por Ayuso con una manifiesta falta de transparencia”. Y considera “una flagrante mentira” que Madrid pueda prescindir de los docentes de refuerzo porque existan “otros programas de refuerzo”, lo cual –según CCOO– es “falso dado el reciente rechazo de la Consejería a los dos millones presupuestados por el Gobierno en los fondos PROA+, y su intento de recortar la Educación compensatoria a la mitad de los cursos de ESO”.

El 26 de agosto pasado Ayuso anunció la contratación de 10.610 docentes y la incorporación de 1.117 de refuerzo para los alumnos con dificultades, cuyos contratos ya ha avanzado Ossorio que no serán renovados.

La Lomloe se aprobará con los presupuestos, en el pleno del Senado del 23 de diciembre

La tramitación de los Presupuestos Generales en el Senado tendrá una primera votación plenaria el próximo lunes, la de las propuestas de veto de los grupos, que se hará de forma telemática durante dos horas que dejarán tiempo para debatir dos mociones, una de ellas contra la Lomloe.

REDACCIÓN Miércoles, 9 de diciembre de 2020

El orden del día previsto para el pleno que comenzará el día 14 a mediodía va a permitir abordar simultáneamente el debate de los vetos, equivalentes a las enmiendas de totalidad del Congreso, y el de dos mociones del PP consecuencia de interpelaciones tratadas en la última sesión plenaria de la Cámara Alta.

La ministra de Hacienda, María Jesús Montero, abrirá la sesión plenaria del lunes con una alocución sin límite de tiempo para presentar a la Cámara el proyecto presupuestario aprobado por el Congreso, que tendría que volver a la Cámara Baja para su ratificación si el Senado incorporara alguna modificación. Después se debatirán los vetos, con intervenciones de los portavoces por orden de menor a mayor, y se acometerá su votación que, debido a la pandemia, se efectuará telemáticamente; para ello se concede un plazo de dos horas a todos los senadores, estén o no presentes en el hemiciclo.

Ese tiempo se aprovechará para debatir en el hemiciclo dos mociones del grupo popular, la primera para instar al Gobierno a adoptar determinadas medidas para hacer frente a la oleada de inmigración irregular a las costas de Canarias. La segunda pide al Gobierno paralizar la reforma educativa recogida en la Lomloe, así como “recuperar el diálogo político” en esta materia.

Precisamente, este miércoles se ha aprobado un calendario de tramitación de la ley Celaá en el Senado que acelera sus plazos, de modo que será aprobada definitivamente junto a los presupuestos, en el pleno del próximo 23 de diciembre. Un calendario acordado entre el PSOE y el PNV que no ha gustado nada al grupo popular, que contaba con una tramitación más pausada (el límite legal está en el 25 de febrero) de modo que diera tiempo a escuchar a la comunidad educativa respecto a una reforma que el PP rechaza de plano.

Tras el debate de las mociones se conocerá el resultado de la votación telemática de los vetos, que se hará separadamente para cada propuesta por el orden de su debate. Si, como es previsible, ninguno sale adelante, el pleno continuará al día siguiente, ya para discutir los vetos a las secciones de los presupuestos, con la

peculiaridad de que se debatirán conjuntamente los de Asuntos Exteriores, Hacienda, Inclusión, Seguridad social y Migraciones y también las del Fondo de Contingencia y el Fondo de Compensación Interterritorial.

Los grupos del Senado tienen de plazo hasta el próximo viernes a mediodía para presentar sus vetos generales y a las secciones. Si alguna propuesta de veto a las secciones lograra ser aprobada, ello comportaría la conclusión de la tramitación del proyecto, pero en caso contrario los presupuestos continuarán su camino para abordar las enmiendas en la Comisión de Presupuestos y su aprobación definitiva en el pleno del 22 al 23 de diciembre.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

La Lomloe hace que la LOE vuelva a ser una ley de punto medio

Estamos en un momento histórico muy singular en el que nuestra sociedad tiene que ser valiente ante muchos retos; el cambio del sistema educativo es uno de ellos. Pero para tener esa valentía necesitamos muchos más líderes políticos que asuman riesgos y se liberen de los corsés partidistas heredados.

José Luis Pazos. 08/12/2020

Hace 14 años que se aprobó la LOE, una ley que solo fue de punto medio durante sus primeros siete años de vigencia, porque la Lomce supuso una ruptura del intento de consenso que aquella había supuesto. Esa ruptura ha durado un segundo periodo de siete años, que se han caracterizado por un ataque frontal a la educación pública para beneficio exclusivo de quienes quieren hacer negocio con la educación y de quienes la usan para adoctrinar impunemente.

Ahora con la Lomloe se intenta que la LOE vuelva a ser una ley de punto medio, eliminando todas las barbaridades que la Lomce insertó en su articulado y que le dieron entonces la vuelta de forma sustancial.

Con estas idas y venidas en el devenir legislativo, y anunciado ya por la derecha que intentarán hacerlo de nuevo en un futuro que espero que no llegue nunca, hablar de la búsqueda de consensos no sólo es utópico sino que ya se me antoja que es apostar a vivir en la ingenuidad. Pero, en el fondo, la LOE se debería haber visto como una ley de consenso también por una derecha democrática y liberada del nefasto pasado de este país, si ésta existiera. Y lo mismo debería ocurrir con ella una vez que se aprueben los cambios que trae consigo la Lomloe. Para demostrarlo solo es necesario ver cómo se posicionan los extremos ideológicos de este país en los asuntos de mayor controversia y el punto medio entre ambos que recogerá la LOE tan pronto se termine su modificación con los nuevos cambios.

Sobre la subsidiariedad de una de las dos redes de centros

La derecha busca la subsidiariedad de la escuela pública, manteniéndola solo para atender al alumnado que la privada no quiera escolarizar por no ser posible hacer negocio con sus familias. En el otro extremo se quiere la subsidiariedad de la privada porque la pública debe ser la red que escolarice a todo el alumnado, o casi. La LOE seguirá sin declarar subsidiaria a ninguna de las dos redes, aunque obviamente recupere para las Administraciones la obligación de impulsar adecuadamente la red de la escuela pública como sus titulares.

Sobre la concertación de la red privada

Desde ambos lados se pide la eliminación de la privada concertada, pero por diferentes razones. Desde la derecha para instaurar el cheque escolar y liberar a la enseñanza privada del control social de los fondos públicos que le puedan llegar. Se encuentran en las hemerotecas declaraciones de representantes del PP sobre su deseo de caminar hacia ese escenario y su lamento porque la legislación educativa se lo impide, así como también de la ultraderecha urgiendo al PP actual a ir por esa senda. Y desde la izquierda para eliminar la anomalía que supone la escuela concertada y que no se sigan destinando fondos públicos a la financiación de estos centros privados. La LOE seguirá sin decantarse por alguno de los dos lados, al no eliminar la financiación a la red privada por la vía de los conciertos, pero tampoco los controles para recibirla.

Sobre el éxito escolar

La derecha quiere imponer su visión de la calidad del sistema que consiste en ir cribando al alumnado mediante pruebas que se configuren como reválidas a superar, expulsando a quienes no las superen o derivándoles a segundas vías con menores posibilidades de progreso educativo y social. La izquierda, que desaparezcan las pruebas estandarizadas configuradas como barreras a salvar, para permitir que todo el alumnado alcance los estudios superiores, eliminando también la necesidad de obtener titulaciones específicas en las etapas obligatorias cuya no obtención lo pueda impedir. La LOE mantendrá las pruebas, pero como elementos de diagnóstico y no como reválidas excluyentes, y también la necesidad de titular al final de la secundaria obligatoria, pero dando la capacidad al sistema educativo de facilitar la máxima promoción del alumnado, con el objetivo de evitar que abandone prematuramente su proceso educativo.

Sobre el currículo escolar

La derecha aboga por basarlo en la adquisición de contenidos desestructurados en materias separadas, con estándares de aprendizaje y criterios de evaluación prefijados, cuya superación hacen equivaler sobre el papel a la adquisición de las competencias básicas. La izquierda, en enseñar por ámbitos que estructuren e interrelacionen los diferentes conocimientos para que sean usados en la adquisición de las competencias básicas. La LOE mantendrá las materias separadas pero plantea facilitar una mayor autonomía de los centros educativos a la hora de abordarlas. Además, se potenciará una remodelación profunda del currículo para encontrar una nueva formulación con el mayor consenso posible. Acertar en esto es vital para el futuro de nuestra sociedad.

Sobre la presencia confesional de las religiones en el currículo

La derecha quiere que la religión católica impregne la vida diaria de los centros educativos y condicione su proyecto educativo, así como la media de los expedientes académicos, influyendo con ello incluso en la obtención de las becas. La izquierda, que se deroguen los acuerdos con el Vaticano, y otras confesiones, y que la religión confesional salga de los centros educativos. La LOE cumple con los acuerdos vigentes, pero devuelve la religión a un estatus adecuado a la situación actual, como materia optativa sin valor académico.

Sobre la coeducación

La derecha quiere que puedan existir centros educativos privados que separen por sexo al alumnado y que puedan recibir financiación pública a través de los conciertos. En el otro extremo, que dejen de existir estos centros privados por ser contrarios al mandato constitucional de no segregación. La LOE retira la financiación pública a estos centros pero no impide su existencia en el ámbito completamente privado, aunque con ciertos requisitos.

Sobre la educación especial

La derecha quiere que los centros de educación especial escolaricen a todo el alumnado que por discapacidad pueda llegar a tener dificultades para estar en un centro denominado ordinario, incluso aunque pudiera progresar en ellos como el resto del alumnado si existieran los recursos específicos necesarios. En el otro extremo se quiere la inclusión de todo el alumnado en los centros ordinarios, implementando todos los recursos que lo hagan posible. La LOE mantiene los centros de educación especial, por considerar que son necesarios para una parte del alumnado escolarizado en ellos, pero dotará de recursos a los centros ordinarios para que pueda permanecer en estos todo aquel alumnado que puede progresar en ellos con dichos recursos.

Sobre el uso de las lenguas

La derecha, en su papel de nacionalista centralista, quiere que el castellano sea la lengua predominante en el proceso educativo que se desarrolla en todos los centros educativos del país, incluso en aquellas comunidades autónomas con otra lengua propia cooficial. En el otro extremo, los nacionalistas no españolistas, quieren que lo sean sus respectivas lenguas propias distintas del castellano. La LOE se ajusta a lo establecido en la Constitución Española, garantizando la obligación de conocer todas y el derecho a usarlas, no dando tanta importancia a cuánto tiempo se usa cada una de las lenguas propias en el proceso educativo, sino a asegurar que se adquiera la competencia lingüística en ambas.

Podríamos seguir revisando en todos sus extremos la LOE con la nueva redacción que le dará ahora la Lomloe, si un artículo como éste diera para ello, porque encontraríamos más puntos medios. El texto está lleno de ellos. Pero la cuestión principal no es solo que existan, sino que sean aceptados por las partes como puntos de acuerdo para dar tranquilidad al sistema educativo y como bases para un debate sopesado sobre los cambios profundos que necesitamos consensuar y acometer en los próximos años.

Y eso no parece que esté cerca de suceder, porque aunque la izquierda esté dispuesta a ello, como la Lomloe vuelve a demostrar, la derecha es insaciable y solo aceptará la imposición de su modelo ideológico. Así que, quienes podemos aceptar la LOE como texto de punto medio en el contexto actual, pero defendemos un sistema educativo basculado hacia la izquierda, tendremos que seguir tirando hacia nuestro lado para compensar los efectos de la insaciabilidad de la derecha, hasta que ésta acepte sentarse a consensuar el sistema educativo de futuro que necesitamos construir, dejándonos de idas y venidas, que deberá nacer de un consenso sobre el modelo de sociedad en el que todos nos podamos sentir integrados.

Sinceramente, creo que estamos en un momento histórico muy singular en el que nuestra sociedad tiene que ser valiente ante muchos retos; el cambio del sistema educativo es uno de ellos. Pero para tener esa valentía necesitamos muchos más líderes políticos que asuman riesgos y se liberen de los corsés partidistas heredados. Veremos si ocurre pronto. ¡Ojalá!

Estancamiento en los datos del informe TIMSS sobre ciencias y matemáticas

España puntúa en la media en el informe TIMSS sobre ciencias y matemáticas, es decir, al rededor de los 500 puntos, aunque con una ligera bajada con respecto a la anterior edición de 2015. Desde el Ministerio afirman que hay muchas variables que influyen y habrá que estudiarlas.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 08/12/2020

Cada cuatro años, la IEA realiza el estudio TIMSS sobre Ciencias y Matemáticas, para los cursos 4º de primaria y 2º de ESO. España participa solo en el de primaria desde hace tres ediciones. Los resultados son, prácticamente iguales a lo largo de la serie, con una pequeña bajada en esta última edición.

La media de España en matemáticas en 2019 es de 502 puntos (sobre 500) y de 511 para ciencias. En 2015, esas puntuaciones fueron de 505 y 518 respectivamente. Ha habido un frenazo y cierto descenso de los niveles que se anunciaba desde 2011, momento en el que la puntuación era de 482 para matemáticas y 505 para ciencias. Es una tendencia relativamente similar a la ocurrida en la media de la OCDE que también ha tenido un cierto estancamiento. Eso sí, el informe asegura que el descenso en matemáticas no es estadísticamente significativo. Sí lo es en ciencias.

En esta edición han participado también algunas comunidades autónomas con muestra ampliada: Cataluña, Madrid, La Rioja, Asturias y Castilla y León.

TIMSS estudia, por una parte, niveles de conocimiento adquiridos por el alumnado, así como cierto grado de competencia en el uso de esos conocimientos. Y como otras evaluaciones, establece hasta cuatro categorías de logro: baja, intermedia, alta y avanzada. La baja estaría por debajo de los 500 puntos. La avanzada, por encima de los 625. España se encuentra en la intermedia, aunque hay importantes diferencias por comunidades.

Si el rendimiento en España es de 502 para matemáticas, (OCDE: 527 y UE: 513), en Castilla y León obtienen 528; La Rioja, 527; Asturias, 520 y Madrid 518. Por debajo de la media, Cataluña, con 494 puntos. En ciencias ocurre algo parecido. España tiene 511 puntos (OCDE: 526 y UE: 514) frente a los 535 de Castilla y León; los 534 de Asturias; los 531 de La Rioja o los 523 de Madrid. Nuevamente, Cataluña queda por debajo de España con 504 puntos.

Desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa aseguran que en el caso de Cataluña, efectivamente, en las evaluaciones de primaria suele quedar por debajo de la media del resto del país, pero afirman también que cuando el alumnado llega a la secundaria, las puntuaciones cambian para mejor. «Corresponde a las administraciones educativas de esta comunidad analizar por qué ocurre esto y tomar las medidas de política educativa correspondientes», afirman.

Uno de los puntos donde España suele «pinchar» en este tipo de evaluaciones está en el porcentaje importante de alumnado que solo alcanza los niveles bajos de conocimiento o competencia. O ni si quiera. Es verdad que entre 2011 y 2019 ha habido una mejoría, que se ha visto frenada entre 2015 y 2019.

El porcentaje de alumnado con niveles bajos o muy bajos, en 2011, en matemáticas, era del 44%. Hoy, del 35%, nueve puntos porcentuales (en 2015 era del 33%). En ciencias, la variación ha sido menor, y ha pasado del 33% al 29.

Al otro lado, el porcentaje de alumnado en el nivel alto de conocimiento. En matemáticas ha pasado del 17% en 2011 (27 en 2015) al 27 de esta edición. Para ciencias, el aumento también ha sido más discreto, del 28% al 30, aunque hay que tener en cuenta que en 2015 era del 34%.

Es complicado dar explicaciones sobre estas diferencias y el cambio de tendencia desde 2015 hasta ahora, pero los años de inversión podrían haber pasado factura al sistema educativo. Y, en medio, también estuvo la implantación de la Lomce.

Sobre la distribución del alumnado, según el nivel de competencia demostrado en matemáticas en TIMSS 2019, sobresale Corea, el país con un nivel más alto en esta edición (y en las anteriores) muy por encima de España y de la media de la OCDE y de la UE. La composición de sus datos es la opuesta a la de España, sus comunidades y los organismos internacionales. Sin alumnado de rendimiento inferior al bajo y con un 37% de chicas y chicos en el nivel superior, el avanzado.

En ciencias ocurre algo muy similar a lo que se aprecia en matemáticas en cuanto a la composición porcentual de los diferentes índices de resultados:

Los niveles de rendimiento utilizados para TIMSS se dividen en: muy bajo: por debajo de los 400 puntos; bajo: entre los 400 y los 475; intermedio, entre 475 y 550; alto: entre 550 y 626, y avanzado, por encima de los 625 puntos.

Razones para la diferencia

Como otros estudios, TIMSS hace una gran cantidad de preguntas tanto al alumnado, al profesorado, las familias y los equipos directivos para conocer lo máximo posible el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje. También tiene en cuenta el factor género y origen a la hora de ver diferencias en la adquisición de conocimiento y en el desarrollo de competencias del alumnado.

De esta manera, entre la información que puede encontrarse en el informe, está la situación socioeconómica de las familias, si los centros educativos están en poblaciones grandes o pequeñas, en el medio rural o urbano; el nivel de estudios alcanzado por las familias; los años de escolarización en centros de infantil de 0-3 o las actividades de lectura y matemáticas previas a la etapa de primaria.

Unas más y unas menos, todas impactan de una forma u otra en los resultados de la evaluación en España.

Como en otras evaluaciones, aparecen diferencias significativas entre chicas y chicos, principalmente en matemáticas. En este caso, a favor de los chicos, que obtienen mejores puntuaciones que sus compañeras.

Otros motivos de diferencia se encuentran si el alumnado es nativo o de origen migrante (ambos progenitores tienen países de procedencia diferentes a España). En este caso, se observan diferencias que van desde los 11 puntos en matemáticas de Cataluña (con un 15% de alumnado migrante) hasta los 38 puntos de La Rioja, con un 18%. En este sentido, parece que en Cataluña las diferencias de origen quedan bastante igualadas frente al resto de comunidades con ampliación de muestra (Asturias también, aunque tiene un 5% de migración y esta obtiene 12 puntos menos).

En ciencias, la situación es similar. Asturias, con 3 puntos y Cataluña, con 10 puntos son las autonomías con menor impacto del origen geográfico del alumnado. De ahí, se salta a los 18 de Madrid y hasta los 28 de La Rioja.

A la situación de migración, habría que sumarle también la situación socioeconómica de esas familias, que suele ser peor que la de las nativas. Si se descuenta el ISEC en los resultados, las cosas cambian mucho, para mejor. Los resultados del alumnado de origen extranjero obtendría mejores resultados en todos los territorios a igualdad de condiciones de partida.

Otros impactos tienen que ver con el tamaño de los municipios de los centros educativos. Aunque no es una diferencia muy notable, es mayor la puntuación en centros de grandes poblaciones (por encima de los 100.000 habitantes) y en ambientes urbanos, frente a rurales.

La lengua es otro de los elementos estudiados por TIMSS. En España, las pruebas se realizaron en las cinco lenguas cooficiales. Se preguntó al alumnado si en casa se utiliza comúnmente el mismo idioma que en la prueba o no. En matemáticas, España tiene 16 puntos de diferencia entre quienes hablan la lengua de la prueba habitualmente en casa y quienes no la utilizan. Cabría destacar el caso de Cataluña, puesto que esta diferencia es de 8 puntos, la mitad. Teniendo en cuenta, además, de que solo el 37,4% del alumnado aseguró que utiliza en casa la misma lengua que en la prueba. Eso sí, en ciencias no ocurre lo mismo. En este caso, la diferencia en esta comunidad asciende a 13 puntos (diferencia significativa según el informe), mientras que la de España es de 23 puntos.

Educación infantil

El impacto de la educación infantil, principalmente la de primer ciclo, es conocido desde hace años. Tanto en TIMSS como en el propio PISA se han hecho, desde hace tiempo, comparaciones entre los resultados que obtienen quienes han pasado por esta etapa y quienes no.

Dice el informe que en España el 75% de chicas y chicos de 4º de primaria pasaron por la educación infantil de primer ciclo, al menos, algún año. El impacto de esta asistencia en los resultados de matemáticas es de 26 puntos a favor, de 16 en el caso de ciencias.

Las diferencias autonómicas también se dejan notar aquí, aunque solo en los casos de Cataluña, La Rioja y Madrid, donde estas distancias sí son significativas: 26, 25 y 24 puntos en matemáticas, respectivamente, y de 24, 19 y 15 en ciencias.

Si a esta asistencia al 0-3 se añade el trabajo previo que hayan podido hacer las familias antes de la etapa de primaria, las diferencias son mucho mayores. De media hay 46 puntos de diferencia entre el alumnado que no ha asistido a infantil y no ha realizado actividades de lengua y matemáticas en casa y quienes han asistido y sí las han hecho (480 puntos los primeros, 526 los segundos). En ciencias, es algo menor, de 35 puntos entre ambos.

En cualquier caso, el informe internacional asegura que las actividades en lengua y matemáticas que se pueden haber hecho en casa antes de primaria pueden compensar el hecho de no haber acudido al primer ciclo de la educación infantil.

ESCUELA

¿Un pacto educativo en pandemia? EDITORIAL

N. García

La octava ley educativa en democracia, la LOMLOE, pretende sustentarse en cinco pilares estratégicos: el enfoque de derechos de la infancia, la igualdad de género, elevar los resultados de todos los estudiantes, el desarrollo sostenible según lo establecido en la Agenda 2030 y el cambio digital.

No obstante, este texto ha sido aprobado en el Congreso por ajustada mayoría y esto hace reflexionar sobre el ansiado pacto de estado en educación que obligue a no cambiar el sistema si cambia el color político del gobierno. Por tanto, lograr un Pacto Educativo y aumentar la inversión son algunos de los retos que aún nos quedan como país.

En España, el gasto público destinado a la educación representa el 4,23% del PIB, manteniendo una tendencia decreciente los últimos años (en 2010 representaba el 4,95%). Por su parte, la inversión por estudiante (6.582 euros) es inferior al promedio de la Unión Europea (UE27), que asciende a 7.210 euros.

La reversión de los recortes es una de las demandas que parte de la comunidad educativa ya ha transmitido en innumerables ocasiones, por ejemplo, la revisión de la racionalización del gasto educativo, que hace siete años impuso medidas de austeridad por la crisis económica. Esta ley, por el momento, no ha anunciado su presupuesto económico asociado. No menciona nada sobre los recursos económicos necesarios para poner en marcha las medidas que recoge, sobre todo en la educación pública. Aun así, le espera una segunda lectura en la Cámara Alta. Lo que está claro es que la pandemia y las consecuencias de no haber invertido en educación pública, de bajar las ratios o la contratación de profesores y profesional sanitario ha pasado factura a este curso escolar.

Balance de tres meses de curso y pandemia

Mar Lupión

En apenas un par de semanas finalizar el primer trimestre de un curso escolar como nunca se ha conocido otro. En el período 2020/2021, los protagonistas no han sido los pupitres ni las pizarras; sino las mascarillas y el gel hidroalcohólico. Los juegos en el recreo han sido sustituidos por las recomendaciones de distancia social y las aulas, en muchos casos, se han trasladado a espacios abiertos que favorezcan la ventilación.

A pesar de todas las dificultades, que no han sido pocas, la comunidad educativa celebra haber conseguido sacar adelante el inicio de curso más complicado de cuantos se recuerda. Y de haberlo hecho, además, demostrando que los centros educativos no son los focos de contagio que se temía, en un principio que fueran. Las cifras del Ministerio de Educación lo dejan claro: a 1 de diciembre de 2020, un 0,77% del total de las aulas estaban confinadas; esto se traduce en 3.289 grupos. Al comienzo de curso, el 29 de septiembre, las clases en cuarentena representaban un 0,9%. El pico lo encontramos en la primera semana de noviembre, cuando la incidencia acumulada de la COVID en España por cada 100.000 habitantes era de más de 525. Fue entonces cuando el 1,7% de las 426.896 aulas de nuestro país se quedaba en casa, lo que representa a casi 7.000 grupos. A comienzos de esta semana, eran 12 los colegios cerrados temporalmente por transmisión descontrolada.

En líneas generales, los brotes que se han ido produciendo en los centros educativos han sido de pequeños, no llegando a la media de 6 casos por brote. La mayoría de las veces se corresponden con profesores o alumnos que se han contagiado fuera del ámbito escolar y que no suelen contagiar en los colegios gracias a las medidas de prevención.

Por otro lado, los científicos avalan que en torno a un 8% de los niños que se contagian transmiten el virus. Esto es, contagian y se contagian menos. El Colegio de Médicos de Madrid explica que «los niños son susceptibles, pero se infectan menos, su enfermedad es más leve y la mortalidad de ellos es muy baja».

Docentes y familias, figuras clave

Maribel Loranca, secretaria del sector de educación de FeSP-UGT asegura que «todos nos felicitamos porque ha ido mejor de lo que preveíamos. Quiero poner en valor la labor de la comunidad educativa, los centros, los equipos directivos, el profesorado y los alumnos para hacer los centros los espacios más seguros posible».

Una afirmación que comparte Ramón Izquierdo, secretario estatal de política sindical de ANPE que señala que «destaca el profesorado, por supuesto, pero también las familias, que han concienciado a los alumnos. Los docentes, día a día, han estado muy pendientes de que se cumplieran todas las medidas de seguridad e higiene en las clases y en los recreos». Eso sí, apunta a que, aunque los colegios no han sido focos de contagio «se podría haber controlado aún más la pandemia». Para este sindicato, el principal fallo o carencia durante estos tres primeros meses de curso, ha sido la relativa a «la figura de los *responsables COVID*». Lamentan que esta responsabilidad, en prácticamente todas las comunidades, ha recaído en un docente y que «en muy pocas comunidades ha estado reconocida con dotación de profesorado **extra** para que ese docente que se encargue de esas tareas tenga horas libres para ello».

Reivindican además «la necesidad de una enfermera o enfermero escolar. Queríamos que fuera el *responsable COVID*, no solo en tareas burocráticas o administrativas, sino de cuestiones sanitarias. Esto hubiera posibilitado evitar confinamientos de alumnos o de aulas. Si ese personal sanitario hubiera estado allí, hubiéramos tenido un mapeo de la seroprevalencia de la comunidad educativa, extensible a las familias. Hubiéramos avanzado mucho».

Grandes esfuerzos y falta de medios y organización

El propio Ministerio de Educación reconoce que «las administraciones educativas y, sobre todo, los equipos directivos de los centros y el profesorado en general, han hecho un gran trabajo antes y durante el curso para mantener la escuela abierta, que era el objetivo general. Hay que destacar también el comportamiento responsable de los alumnos y alumnas, incluso los más pequeños». Añade que «a esto se suma la importante inversión que hizo el Gobierno con el fondo COVID».

Sin embargo, la comunidad educativa se queja de la falta de medios. Desde FeSP-UGT insisten en que «se tendría que haber garantizado la presencialidad en todos los niveles y etapas educativas. Eso exigía más refuerzo de las plantillas, la reducción de las ratios y la búsqueda de espacios alternativos».

Loranca asegura que la presencialidad «es fundamental para muchas etapas. No solo Infantil, Primaria o Educación Especial, también para la Formación Profesional o las enseñanzas artísticas».

Esa **teledocencia**, además no gusta ni a alumnos ni a profesores, que creen que se aprende menos y peor, según una encuesta masiva que contó con la participación de 162.000 alumnos y 19.000 docentes. Por no hablar de otro tipo de problemas que lleva asociada: los relacionados con la brecha digital, entendida no solo como la falta de dispositivos en algunas familias, sino la ausencia de una conexión de calidad en las casas, pero también en los centros.

El Ministerio asegura que, entre este mes y el que viene, se entregarán tabletas y portátiles a todos aquellos que los necesitan. De poco servirá, dicen en FeSP-UGT «si no se dota a los centros de la conexión adecuada y no tenemos ninguna información al respecto».

En ANPE se quejan también de la «falta de concreción en las medidas y protocolos sanitarios». Ramón Izquierdo nos cuenta que, a su juicio, «las decisiones se han ido tomando con el curso comenzado y esto ha provocado mucha incertidumbre ente el profesorado, las familias y el alumnado. Muchas veces no sabíamos a qué atenernos, si mantener los 14 días de la cuarentena o rebajarlos a 10, si confinar solo a los contactos estrechos, cuáles son las aulas burbuja, etcétera». Sentencia que «la improvisación y la falta de un enfermero o enfermera escolar ha sido, para nosotros, la principal complicación».

La Comunidad de Madrid, en el punto de mira

Las competencias educativas transferidas a las comunidades han hecho que haya habido diferencias entre regiones a la hora de gestionar la pandemia en las aulas. La comunidad educativa mira con especial preocupación a la Comunidad de Madrid, en la que está previsto que este mes finalicen —y no se renueven— los contratos de los docentes incorporados a principios de curso como *refuerzos COVID*. En FeSP-UGT critican que Madrid sea «la única comunidad autónoma que piensa prescindir de este profesorado a finales de año» y califican la decisión de «un error tremendo que evidencia un desconocimiento total del sistema educativo. Son profesores que, en muchos casos, son tutores. Si los despiden, ¿qué pasa con estos niños?», se pregunta Maribel Loranca.

En la FAPA Francisco Giner de los Ríos se muestran indignados con esta medida con la que, señalan «se deja sin atender al menos a 20.000 estudiantes madrileños. Es algo que no comprendemos, es necesario que esos refuerzos estén, como mínimo, este curso al completo para poder acompañar y cubrir esas carencias que se han producido por la pandemia», dice María del Carmen Morillas, su presidenta.

También expresan su malestar con que la Comunidad de Madrid «haya rechazado los casi 2 millones de euros del Ministerio para el PROA PLUS (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo). No lo entendemos. Son unos fondos absolutamente necesarios para que el alumnado recupere todas las carencias que se han ido produciendo. Al final, el más perjudicado es el alumno más vulnerable». Morillas cree que el fallo «más sangrante» es la falta de docentes. «Aún hay aulas sin profesores», nos explica. Argumenta que «esto supone que muchos niños y niñas, terminando ya el primer trimestre, todavía no han empezado a impartir la materia en cuestión. Es inadmisible». Nos detalla que, según datos de UGT, con el 50% escrutado de los datos recogidos, «al menos 847 vacantes sin cubrir en la Comunidad de Madrid. En la capital, son 249 plazas sin cubrir, de las que 144 son jornadas completas».

Para la FAPA Francisco Giner de los Ríos, «el curso ha conseguido arrancar gracias al trabajo de la comunidad educativa y no por el trabajo de la Administración. Si no fuera por el esfuerzo y la implicación de los equipos directivos, de las familias y del alumnado, el primer trimestre no habría salido adelante».

Las oposiciones regresan tras el parón por la pandemia

Daniel Martín

Con la llegada del coronavirus y la declaración del Estado de Alarma por parte del Gobierno, el pasado mes de marzo las administraciones tuvieron que posponer las pruebas para obtener una plaza como docente. Entonces, en la celebración de la Conferencia Sectorial entre el Gobierno central y los autonómicos, en concreto entre representantes del Ministerio de Educación y Formación Profesional y de las consejerías de Educación de las distintas Comunidades autónomas, no se llegó a ningún acuerdo sobre las oposiciones de profesorado de este año. Las distintas comunidades autónomas, que ofertaban en conjunto casi 30.000 plazas,

se vieron forzadas a retrasar las fechas, cada una por su lado, en un calendario incierto que, ahora, más de medio año después, vuelve a tener más puntos claros que oscuros.

Esto es lo que se desprende de los últimos pasos dados por las autonomías españolas, que en la mayoría de casos vuelven a reactivar las ofertas públicas de empleo, con miles de aspirantes que han estado meses en vilo.

Del análisis de cada una de las regiones se vislumbra que la oferta es de muy distinto calado a nivel numérico, y en función de las necesidades de cada una de las regiones en según qué cuerpos. Aunque todas coinciden en ofertar numerosas plazas para Educación Secundaria y Formación Profesional y muy pocas para Primaria (para esta última etapa tan solo hay convocadas para 2021 en Islas Baleares y en Castilla y León).

Actualmente todas las comunidades autónomas tienen previsto celebrar las oposiciones de 2020 entre mayo y junio de 2021, salvo Cataluña, que lo está haciendo este mes. Así están ahora mismo la situación de las convocatorias de plazas para los distintos cuerpos docentes en cada comunidad.

Andalucía conservará la mayor oferta autonómica

A la espera de su publicación en el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, el gobierno andaluz mantendrá los planes anteriores a la pandemia y convocará oposiciones para 6.142 plazas de profesores de Secundaria, Formación Profesional, Escuela Oficial de Idiomas, Artes Plásticas y Diseño y también para maestros de esta rama. 5.014 de estas plazas serán para Secundaria; 682 para profesores técnicos de FP; 65 para escuelas oficiales de idiomas, para inglés y francés; 91 para Artes Plásticas y Diseño; y 20 para maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño. La Consejería también publicó recientemente en el BOJA la convocatoria de 64 plazas para el cuerpo de catedráticos de música y artes escénicas.

Aragón aprueba 64 plazas más

El Departamento de Educación, Cultura y Deporte del ejecutivo aragonés aprobó hace unas semanas en la Mesa Sectorial, junto a los sindicatos CSIF y UGT, la convocatoria de las oposiciones de docentes de Secundaria, FP y Artes Plásticas y Diseño. Serán 64 plazas más que las previstas antes de la declaración del Estado de Alarma, hasta un total de 452, correspondientes a 21 especialidades distintas. Asimismo, se dio el visto bueno a la convocatoria de 8 plazas para la especialidad de Instalaciones Electrotécnicas, otra novedad respecto a la convocatoria inicialmente prevista.. Las especialidades que han experimentado un incremento en el número de plazas son Matemáticas (15 más), Física y Química (10), Inglés (15), Francés (5), Orientación (5), Informática (3), Sistemas y Aplicaciones Informáticas (2) y Servicios de Restauración (1).

El Principado de Asturias mantiene su planificación

La Consejería de Educación informó hace unos días a los sindicatos firmantes del acuerdo de la Mesa Sectorial sobre el calendario y los criterios básicos aplicables a las oposiciones para el período comprendido entre 2018 y 2022, con el propósito de celebrarlas el próximo año. A falta de fechas, la reunión confirmó las 37 especialidades de promoción al cuerpo de catedráticos de Secundaria, una convocatoria que no se celebraba desde hace dos décadas. «La Administración prevé mantener esta planificación si la situación sanitaria lo permite», señalaba el gobierno autonómico en un comunicado al respecto en el que detallaba que las especialidades en las que está previsto convocar plazas son Educación Infantil, Educación Primaria, Inglés, Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje.

Cantabria añade 147 plazas más a su oferta

La Consejería de Educación lanzó hace unas jornadas una Oferta Pública de Empleo con 429 plazas docentes para Secundaria, FP, Conservatorios y Escuelas de Idiomas, de las que el 92% se ejecutarán el año próximo. Las 429 plazas propuestas son 147 más que las previstas antes de la pandemia y corresponden a 58 especialidades: 342 para Secundaria; 59 para profesores técnicos de FP; 8 para docentes de Escuelas Oficiales de Idiomas; y 20 para profesores de Música de conservatorio, según informó el gobierno cántabro.

Castilla-La Mancha, oposiciones en junio

La Consejería de Educación, Cultura y Deporte acordó a finales de noviembre con los sindicatos del sector la distribución de la Oferta de Empleo Público Docente de 1.207 plazas para enseñanzas medias para 2021, cuya convocatoria podría publicarse en el mes de marzo y cuyas pruebas se celebrarían a partir del mes de junio, si se siguen los plazos habituales. Educación ha anunciado que está previsto convocar 30 plazas de Filosofía, 165 de Lengua Castellana y Literatura, 100 de Geografía e Historia, 188 de Matemáticas, 96 de Física y Química, 70 de Biología y Geografía, 25 de Dibujo, 22 de Francés, 155 de Inglés, 10 de Música, 35 de Educación Física, 60 de Orientación Educativa, 32 de Tecnología y 12 de Economía. Asimismo, la OPE incluye la convocatoria de 32 plazas de Administración de Empresas, 25 de Informática, 6 de Organización y Procesos de Mantenimiento de Vehículos, 6 de Sistemas Electrónicos, 12 de Procedimientos de Diagnóstico Clínico y Ortoprotésico, 12 de Procesos Comerciales, 49 de Procesos de Gestión Administrativa, 10 de Instalaciones Electrónicas, 26 de Sistemas y Aplicaciones Informáticas y 5 de Estética.

Castilla y León actualiza su oferta

La convocatoria está pendiente de celebrar, pero las pruebas se aplazarán al verano de 2021. La Junta de Castilla y León ofertará en total 1.324 plazas. Se incluyen 552 derivadas de los procesos de estabilización previstos en el acuerdo para la mejora del empleo público y las condiciones de trabajo, del 9 de marzo de 2018, según desgana la Consejería de Educación, que precisa que a las 568 plazas previstas para el Cuerpo de Maestros, se añadirán las 333 que se incluyeron en la Oferta de Empleo Público del 2019 y que están

pendientes de convocatoria. La oferta para este cuerpo incluye las especialidades de Infantil, Inglés, Educación Física, Música, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Educación Primaria. En el caso de las plazas para docentes de Secundaria, Profesores Técnicos de FP y de Enseñanzas de Régimen Especial, la distribución se concretará más adelante.

Cataluña celebra las pruebas este mes

La Generalitat de Cataluña es la única administración autonómica que ha decidido mantener este año sus pruebas de 2020, que se realizan este mes de diciembre, para no ir retrasando un año las de los cursos venideros. La oferta suma un total de 5.000 plazas. A finales de noviembre, el Departament d'Educació presentó a los sindicatos una nueva oferta pública de empleo con unas 1.300 plazas de estabilización y de consolidación y unas 1.800 plazas de reposición, que se añaden a las ofertadas en los últimos años para dar cumplimiento al Acuerdo de 2017 firmado por CCOO y UGT. Este obliga a la Generalitat a reducir la tasa de temporalidad de un 30% a un máximo del 8% y se convocarán en los próximos años.

Extremadura oferta casi 700 plazas

La Consejería de Educación convocará oposiciones para 2021 con 697 plazas para Secundaria, FP, Escuelas Oficiales de Idiomas, y de Música y Artes Escénicas. Posiblemente se celebrarán el próximo mes de junio. Para conformar las 697 plazas, se suman las 493 plazas acordadas en 2019 y se añaden más plazas, otras 204. Las casi 700 vacantes se repartirán en 530 plazas para Secundaria; 154 plazas para el Cuerpo de Técnicos de FP; 11 para el Cuerpo de Escuelas Oficiales de Idiomas; y 2 más para el Cuerpo de Música y Artes Escénicas.

Galicia, al menos 1.500 plazas para equilibrar las jubilaciones

Hace un par de semanas, el conselleiro de Cultura, Educación e Universidade, Román Rodríguez, compareció en la comisión de Economía del Parlamento de Galicia y anunció que se convocaría una oferta pública de empleo de al menos 1.500 plazas docentes más. Esta cantidad tratará de equilibrar aproximadamente 1.300 jubilaciones que se prevén este año y las aproximadamente 3.600 previstas para los años 2021 y 2022.

Islas Baleares conserva su plan pre-covid

La convocatoria de oposiciones dará inicio el mes de junio de 2021, con la misma previsión de plazas propuestas antes de la llegada de la pandemia, 1.144. Estas quedarán distribuidas entre las 410 de Primaria, las 460 de Secundaria y las 115 de FP. A estas se suman las 15 de escuelas oficiales de idiomas, las 36 de Música y Artes Escénicas y las 11 de Artes Plásticas y Diseño. Por islas, el reparto se distribuye entre las 778 plazas para Mallorca, las 109 para Menorca, las 229 para Ibiza y las 33 para Formentera. Según el Gobierno balear, la previsión para hacer frente a la gestión de las oposiciones será de 1,5 millones de euros.

Islas Canarias conserva sus casi 1.400 vacantes

A finales de noviembre el ejecutivo canario anunciaba que mantendría el reparto que había previsto para las oposiciones de 2020, antes de la declaración del Estado de Alarma. Las oposiciones docentes del año 2021 contarán, por tanto, con el mismo número y desglose de plazas que se aprobaron para las oposiciones de 2020. La distribución de plazas por cuerpos queda repartida entre las 1.204 para Secundaria, las 155 plazas para Profesores Técnicos de FP y las 18 para docentes de las escuelas oficiales de idiomas.

La Rioja, pendiente de convocar

Al igual que Canarias, La Rioja también mantendrá para el año 2021 las plazas pendientes de realización de este 2020. La Consejería se ha comprometido a sacar la convocatoria antes de final de año. Asimismo, confirmó que en 2022 se convocarán las oposiciones del cuerpo de maestros que quedan pendientes de aprobación tanto en número como en especialidades. Del junio de 2023 se realizarán las oposiciones de Secundaria aprobadas para 2022. La oferta anterior a la pandemia comprendía un total de 199 plazas que se correspondían con 27 especialidades en Educación Secundaria, Escuela Oficial de Idiomas, Conservatorio, Escuela Superior de Diseño y Profesores Técnicos de Formación Profesional para 2020 y otras 25 para 2022.

La Comunidad de Madrid, a la espera de confirmar su mayor oferta histórica

Tras la llegada de la pandemia, y aunque en un primer momento las quiso celebrar este año, la Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid estipuló que las oposiciones que había convocado para los cuerpos de Secundaria, escuelas oficiales, de idiomas, Profesores Técnicos de FP, de Música y Artes Escénicas, y de profesores y maestros de Artes Plásticas y Diseño se celebrarán «durante el año 2021», según la última información publicada al respecto en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid. Las pruebas se realizarán el próximo junio, aunque las fechas están por concretar. La Comunidad de Madrid convocaba antes de la pandemia un total de 2.900 nuevas plazas de profesores de Educación Secundaria, Formación Profesional y Enseñanzas de Régimen Especial, en la que sería la «mayor cifra de la historia de la región», según señaló en su día el gobierno regional en un comunicado.

La Región de Murcia suma 253 plazas a las previamente acordadas

La Consejería de Educación de Murcia confirmó hace unos días la oferta final de plazas y especialidades docentes que se convocarán en las oposiciones de 2021. En total son 828 plazas, 253 más de las acordadas

para 2020 y suspendidas por la pandemia. Según explican desde el gobierno murciano, es la mayor oferta de plazas desde el año 2008. Su reparto queda configurado entre las 592 plazas para Secundaria; las 190 plazas para Profesores Técnicos de FP; las 2 plazas para Profesores de escuelas oficiales de idiomas; las 35 para Profesores de Música y Artes Escénicas; las 9 plazas para Profesores de Artes Plásticas y Diseño; y, por último, las 35 plazas para Catedráticos de Música y Artes Escénicas.

La Comunidad Foral de Navarra se compromete a mantener su oferta

Educación anunciaba hace escasas jornadas que realizará en 2021 las oposiciones para Secundaria y profesores técnicos de FP, correspondientes a la convocatoria del año 2020. El total de plazas es de 660. Además se convocarán oposiciones para el cuerpo de profesores de escuelas oficiales de idiomas, con 19 plazas, repartidas entre las 9 de inglés, las 4 de euskera, las 3 de alemán, las 2 de francés y la reservada para italiano.

El País Vasco corrige y las celebrará el año próximo

El Departamento de Educación del País Vasco anunciaba hace unos días que había decidido posponer las pruebas para 1.148 plazas de Educación Secundaria y FP, previstas para este mes de diciembre, esgrimiendo motivos sanitarios. En principio, la comunidad autónoma quería, junto a Madrid y Cataluña, celebrar las pruebas este año. La Oferta Pública de Empleo se producirá ya a partir de junio del año próximo. Para este año estaban inscritos unos 4.000 candidatos, que serán notificados de las nuevas fechas con dos meses de antelación.

La Comunidad Valenciana retrasa el calendario a junio

La Comunidad Valenciana publicó en el Diario Oficial de la Generalitat Valenciana del 26 de noviembre la Convocatoria de oposiciones del año 2021. Entre todas suman un total de 3.542 plazas repartidas entre los cuerpos de Secundaria (2.771 plazas), escuelas oficiales de idiomas (60), Profesores Técnicos de FP (583), Música y Artes Escénicas (41) y Artes Plásticas y Diseño (87 plazas). A esta convocatoria, que se celebrará el próximo mes de mayo, tras haberla ido retrasando —al principio se querían celebrar en marzo— se oponen organizaciones sindicales como CSIF y Stepv, que piden que se aplaze a junio, una vez concluido el curso.

Ceuta y Melilla, a la espera de Celaá

La oferta de empleo público para 2020 en la ciudad autónoma de Ceuta incluía un total de 88 plazas. Dado que Ceuta no tiene competencias educativas, será el Ministerio de Educación y Formación Profesional el que vuelva a convocar las oposiciones en 2021. A la espera de saber cómo quedará conformada la nueva oferta, que podría incrementarse, la anterior contemplaba en Secundaria plazas de las especialidades de Lengua Castellana y Literatura (9), Geografía e Historia (10), Matemáticas (16), Inglés (7), Formación y Orientación Laboral (FOL, 2), Informática (2), Organización y Gestión Comercial (2), Procesos Sanitarios (3), Física y Química (4), Biología y Geología (4), Educación Física (3) y Orientación Educativa (9). Para FP, por su parte, reservaba vacantes para Cocina y Pastelería (2), Equipos Electrónicos (3), Estética (3), Mantenimiento de vehículos (2), Operaciones de Producción Agraria (2) y Procedimiento de Diagnóstico Clínico y Ortoprotésico (2). Por último, la anterior convocatoria reservaba dos plazas para Inglés y otra para Alemán en la Escuela Oficial de Idiomas (EOI).

En la misma situación que los ceutíes, en Melilla están a la espera de lo que dictamine el departamento liderado por Isabel Celaá, que en marzo preveía 90 plazas para docentes. De estas, 73 eran para Secundaria, nueve para FP, 4 para la Escuela Oficial de Idiomas, 3 para la Escuela de Arte y una más, para el Cuerpo de Maestros de Taller.

«Lo ideal sería una convivencia entre la lectura analógica y la digital»

Wolters Kluwer. Redacción

Los libros son las mejores herramientas para desarrollar habilidades esenciales para la vida, como aprender a identificar las emociones propias y ajenas. Además, la variable que indica la existencia de un hábito de lectura por parte de los hijos (lectura diaria por placer) se manifiesta como un factor que afecta positivamente a la diferencia entre comprensión lectora y matemáticas, según un estudio de las fundaciones Ramón Areces y Europea Sociedad y Educación «El papel de los padres en el desarrollo de la competencia lectora de sus hijos». Muchos padres optan por inculcar a sus hijos el gusto por la lectura desde pequeños y, a su vez, los colegios apuestan por actividades que promueven esta afición, ya que los libros son las mejores herramientas para desarrollar habilidades esenciales para la vida, como aprender a identificar las emociones propias y ajenas. Asimismo, el Barómetro, que analiza la evolución de los hábitos de lectura en España, muestra que el número de lectores de libros en España sigue creciendo. El 68,5 por ciento de los españoles mayores de 14 años lee libros. Esta cifra supone un incremento de 1,3 puntos porcentuales más que en 2018. Si echamos la vista un poco más atrás, el incremento sería de 8,2 puntos porcentuales desde 2010.

Julia Merino es docente y responsable del Plan de lectura de la Dirección General de Innovación y Formación del profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, la Comunidad Autónoma que bate los récords del país año tras año en los resultados PISA.

¿Por qué hay que fomentar la lectura, si es que hay que hacerlo?

La lectura y la escritura son, sin ninguna duda, instrumentos fundamentales para la adquisición del conocimiento y para el aprendizaje a lo largo de la vida, por lo que, el desarrollo de la competencia lectora se convierte en un objetivo prioritario como un elemento transversal de todas las áreas del currículo, no únicamente del área de Lengua Castellana y Literatura. La lectura es responsabilidad de todos los profesores del centro y se debe trabajar, por tanto, de forma transversal.

Pero leer y escribir hoy supone no sólo desarrollar la competencia lectora sino, además, asociarlo a todas las competencias clave, especialmente a la competencia para aprender a aprender y a la competencia digital que permitan así la adquisición de la alfabetización mediática e informacional.

¿Qué pueden hacer los poderes públicos para fomentar los hábitos de lectura en estos momentos?

La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León es muy consciente de la responsabilidad que debe asumir en la consolidación de las destrezas y hábitos lectores de nuestro alumnado y considera la lectura el eje transversal de todas las áreas del currículo y la herramienta indispensable para el aprendizaje de todas las materias.

Para facilitar la elaboración de los planes de lectura de centro que llevan a cabo anualmente todos los centros sostenidos con fondos públicos que imparten educación infantil, primaria y secundaria, la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León publicó su PLAN DE LECTURA cuya finalidad fundamental es ser un «documento facilitador» del trabajo de elaboración de un Plan de lectura de Centro, de forma que su redacción sea más operativa, sencilla y gratificante. Se trata de un documento mayoritariamente práctico, que ofrece recursos para trabajar la lectura desde todas las áreas del currículo y que tiene tres puntos clave:

- Lectura, escritura y expresión oral: herramientas indispensables para el aprendizaje de todas las áreas o materias
- Lectura y escritura en diferentes formatos y soportes: protagonismo de las TIC
- Biblioteca escolar: Motor del cambio: centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje y agente de compensación social

Y, enmarcados dentro de ese Plan de Lectura de la Consejería, se ofrecen también una serie de actuaciones y herramientas a los centros para acompañarlos en ese proceso fundamental de fomento de la lectura (premios y reconocimientos, programas de lectura en público y de oratoria, biblioteca escolar digital, clubs de lectura digitales, lectura creativa digital, desarrollo de la alfabetización mediática e informacional, lectura de la imagen...).

¿Qué consejos darías para impulsar la afición por la lectura en los niños y jóvenes?

Creo que es fundamental iniciar a los niños a la lectura desde que son muy pequeños: leerles cuentos, buscar momentos para la lectura compartida, buscar lecturas que se adapten a sus gustos e intereses y, para mí algo muy importante, que ellos nos vean leyendo, que vean a los adultos (padres, profesores...) como un modelo a quien imitar.

¿Qué recomendarías a los padres y madres con hijos pequeños, preadolescentes y adolescentes para estimular el interés de éstos por la lectura y por el mundo que la rodea?

Un poco lo que he dicho antes; no podemos olvidar que leer ahora es algo más que una lectura silenciosa y en papel. Los padres y madres tienen un papel muy importante a la hora de guiar y de enseñar las distintas posibilidades que existen y de ayudar a sus hijos a encontrar la que más se adapta a sus intereses, expectativas y necesidades. Se trata de abrirles la puerta a distintos soportes, géneros, espacios, medios... para conseguir generar ese interés por la lectura.

¿Qué crees que es más importante en la lectura? ¿La forma? ¿El contenido? ¿El lugar donde se lee? ¿El soporte? ¿La materia de la que se trata? ¿Cómo has descubierto esa lectura? ¿Quién te la ha desvelado, recomendado e incluso mandado?

Todo depende del momento; en algunas etapas lo más importante será el contenido, en otras el soporte y, en otras, la persona que nos recomienda la lectura... pero lo realmente importante es que, todas ellas, se adapten a los intereses y necesidades de la persona que va a leer. Personalmente, creo que lo ideal sería una convivencia entre la lectura analógica y la digital, las diferentes temáticas, géneros... eso incrementaría la riqueza de la lectura y aumentaría nuestras vivencias y conocimientos.