

ÍNDICE

[Celaá sobre la posibilidad de ir sin mascarilla en patios de colegios: "Cuesta pensar que se va a prescindir de ella".](#)
EUROPA PRESS

[La realidad educativa de los jóvenes en riesgo de exclusión: repeticiones masivas, sin becas y en la escuela pública.](#)
ELDIARIO.es

[Sanidad quiere vacunar contra la covid a los adolescentes antes de iniciar el curso escolar.](#) **EL PAÍS**

[Educación no cede: la repesca de septiembre para ESO y Bachillerato se hará en junio.](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El 84% de los estudiantes de bachillerato con alto expediente académico preferirían una prueba EBAU única para toda España, según una encuesta.](#) **EUROPA PRESS**

[La escuela francesa ante la amenaza del extremismo religioso.](#) **EL PAÍS**

[Sin enfermera escolar el próximo curso 21-22 tampoco.](#) **ABC**

[Sube el número de alumnos pero se "blindan" más clases en los colegios.](#) **LEVANTE Valencia**

[La Junta moderniza la aplicación iPasen para mejorar la comunicación entre las familias y los centros educativos.](#)
EUROPA PRESS Andalucía

[Más razonamiento y menos cálculo a mano: cómo enseñar Matemáticas en el colegio, según los matemáticos.](#) **EL PAÍS**

[Los alumnos de 12 comunidades se enfrentan a la EBAU esta semana.](#) **Agencia EFE**

[Catalunya pone en marcha una 'app' para denunciar casos de acoso escolar.](#) **ELDIARIO.es**

[CSIF llama a concentrarse este jueves frente a Educación ante la falta de negociación con los docentes en la pandemia.](#)
EUROPA PRESS

[El éxito del colegio que repescó a sus alumnos para volver a clase: "Tírate al césped, súbete al olivo, pero lee".](#) **EL PAÍS**

[El TSJC sentencia que la Generalitat no puede imponer el catalán en los exámenes de selectividad.](#) **LA RAZÓN**

[Nueva oferta de Formación Profesional en la Región con 600 ciclos y más de 32.000 plazas.](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[La falta de educación matemática afecta negativamente al desarrollo cerebral y cognitivo de los adolescentes.](#) **EUROPA PRESS**

[El PP demanda al Gobierno que acabe con la discriminación de la EBAU.](#) **ABC**

[¿Por qué hay tantos profesores cabreados?.](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno aprueba la distribución a las CCAA de los fondos europeos para impulsar la FP en 2021.](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno propone que los alumnos de FP Superior cursen materias en la universidad y viceversa.](#) **EL PAÍS**

[La lengua de las PAU.](#) **LA VANGUARDIA**

[Los sindicatos reclaman a Educación que mantenga los 2.600 profesores 'extra'.](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Celaá defiende el examen de Selectividad: "Es único pero no exacto".](#) **Agencia EFE**

[CCOO inicia una campaña por toda España para exigir la prórroga de las contrataciones en educación.](#) **EUROPA PRESS**

[Cómo aprender matemáticas.](#) **EL PAÍS**

[Indignación en Madrid por el "examen más difícil en 10 años" de Matemáticas de la Evau.](#) **LA RAZÓN**

[Miles de profesores interinos temen volver a la precariedad por la previsible subida de ratios en las aulas.](#) **ELDIARIO.es**

[2.800 solicitudes para proyectos de movilidad y de cooperación en la Convocatoria Erasmus+ 2021.](#) **EUROPA PRESS**

[La nueva FP incluirá cursos de 50 horas.](#) **LA PROVINCIA Las Palmas**

[Qué hacer antes del examen de la EvAU para que la salud no nos juegue una mala pasada.](#) **THE CONVERSATION**

[La imparable expansión de la Formación Profesional online.](#) **MAGISTERIO**

[El 'smart learning space', un diseño que potencia la flexibilidad en las aulas.](#) **MAGISTERIO**

[El espectacular ascenso de la Formación Profesional a distancia.](#) **MAGISTERIO**

[Xcelence.es](https://www.xcelence.es), una herramienta de la Fundación Bertelsmann para mejorar la orientación en los centros de España

MAGISTERIO

[Madrid decidirá el número de profesores en función de las necesidades pedagógicas y sanitarias](#). **MAGISTERIO**

[El año más complicado para los estudiantes sordos: «No podemos seguir las clases como los demás»](#). **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[En educación las expectativas lo son todo... ¿lo son todo?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Mimbres y retos de la organización por ámbitos en secundaria](#). **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La imposición de integrar asignaturas en ámbitos](#). **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Tensión entre sindicatos y Ministerio por la desconocida Ley de Formación Profesional](#). **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[La Comunidad de Madrid aplaza implantar la tercera hora de Educación Física en Primaria y Secundaria al curso 22-23](#). **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[La Comunidad Valenciana estrena los primeros centros educativos piloto con conectividad wifi](#). **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Héctor Ruiz Martín: «Solo el desarrollo de los conocimientos profundos permite que haya competencias»](#). **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

europapress.es

Celaá sobre la posibilidad de ir sin mascarilla en patios de colegios: "Cuesta pensar que se va a prescindir de ella"

La ministra abre la puerta a que los alumnos de entre 12 y 15 años puedan ser vacunados en los centros educativos

MADRID, 4 Jun (EUROPA PRESS)

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha puesto en duda que los alumnos puedan ir sin mascarilla en el patio de los colegios a partir de septiembre, posibilidad que apuntó recientemente la Comunidad de Madrid.

Asimismo, la ministra ha abierto la puerta a que los alumnos de entre 12 y 15 años puedan ser vacunados en los centros educativos. "Las mascarillas han sido esenciales para mantener la salud en las aulas y cuesta pensar que vamos a prescindir de ella", ha respondido Celaá en una entrevista en RNE recogida por Europa Press al ser preguntada por la posibilidad de que su departamento estudie esta opción, aunque se ha remitido a las decisiones que adopte el Ministerio de Sanidad. "El protocolo emana de Sanidad, pero si hemos podido tener todos los centros abiertos durante todo el curso, con apenas un 0,3 por ciento de aulas cuarentenadas, ha sido por mantener una disciplina estricta; estas no son normas educativas y estamos a lo que se nos diga con las mascarillas", ha añadido.

Ha recordado, no obstante, que se trata de un "protocolo dinámico que avanza en función de cómo avanza la pandemia", pero ha insistido en que "importante es que el centro se mantenga abierto con la máxima presencialidad". Sobre la vacunación de los jóvenes mayores de 12 años, Celaá no ha descartado que esta pudiera realizarse en los propios centros, aunque ha precisado que la decisión corresponde al Ministerio de Sanidad. "Sí, se podría vacunar (en los centros educativos). Si se envía allí el personal sanitario, sí", ha indicado la titular de Educación.

En cuanto a las fechas para iniciar el proceso, una vez que ya ha sido autorizado por la Agencia Europea del Medicamento, "se verá", según Celaá, "si la vacunación se cursa antes de comenzar el siguiente curso o a principios de septiembre".

Respecto al mantenimiento de los 40.000 profesores contratados con motivo de la pandemia sanitaria, la titular de Educación ha reiterado su deseo de que las comunidades autónomas mantengan los recursos humanos adicionales. "Nos hacen falta no sólo para el refuerzo, sino para iniciar una metodología diferente como la codocencia e interesa que haya grupos de alumnos atendidos por dos profesionales; queremos avanzar hacia un modelo en el que el aprendizaje sea más personalizado y para ello se necesitan más de un docente en el aula", ha indicado.

En este sentido, Celaá ha recordado que las comunidades autónomas dispondrán de recursos económicos procedentes del mecanismo europeo.

eldiario.es

La realidad educativa de los jóvenes en riesgo de exclusión: repeticiones masivas, sin becas y en la escuela pública

Nueve de cada diez jóvenes en riesgo de exclusión ha repetido curso, porcentaje que sube hasta el 100% en el caso de los menores no acompañados, según los datos recopilados por la organización Jóvenes e Inclusión Social especializada en trabajar con estos perfiles, que alerta de que están condenados a entrar en un círculo de pobreza si no se toman medidas

Daniel Sánchez Caballero. 4 de junio de 2021

El círculo vicioso de la exclusión social empieza y acaba en la pobreza, pero pasa indefectiblemente por la educación. Y, habitualmente, con más problemas que soluciones. El joven medio en riesgo de exclusión de 16 años es un varón que ha repetido curso alguna vez, probablemente más de un año, que no tiene beca, ha nacido en España, vive en un núcleo urbano mediano y ha cambiado de centro de estudios y de domicilio en alguna ocasión. Menos de uno de cada cien conseguirá llegar a la Universidad.

Este es el perfil del joven en riesgo de exclusión obtenido por Jóvenes e Inclusión Social a partir de un estudio entre los niños y niñas de 16 años con los que trabaja esta ONG (que agrupa a diez asociaciones de diez comunidades autónomas de toda España), que se ha presentado este jueves en Madrid. "Ocho de cada diez de estos jóvenes continuarán toda su vida en la pobreza", ha alertado Carlos Rosón, presidente de la asociación. "No podemos seguir obviando que los resultados educativos tienen mucho que ver con la desigualdad. Cuanto mayores son los niveles de desigualdad, peores son los resultados académicos, condenando a nuestros jóvenes a un ciclo de exclusión", ha explicado Rosón, que ha denunciado la situación de este colectivo a partir de una estadística "demoledora".

En concreto, el 92,4% de los jóvenes –que con 16 años deberían estar en 1º de Bachillerato o en un ciclo de FP de Grado Medio– ha repetido algún curso, estadística que en la población general es del 28,7%. Dicho de otro modo, apenas siete de cada cien de ellos está en el curso que le correspondería. Además, uno de cada seis no ha terminado la Primaria (que se acaba con 12 años en teoría).

Se da la paradoja, denuncia Jóvenes e Inclusión, de que este colectivo especialmente vulnerable no disfruta habitualmente de becas al estudio. El 76,9% de ellos no recibe ninguna ayuda frente al restante 23,1% que sí. "Se conceden generalmente por motivos académicos [además de los criterios de renta] y con la repetición de curso se pierde el acceso", ha explicado Lidia González, vicepresidenta de Jóvenes e Inclusión.

Desde la ONG recuerdan cómo se retroalimenta el círculo de la exclusión social. "Estos jóvenes van hacia el abandono educativo. Pasarán a buscar empleos no cualificados, y según el Observatorio Social de La Caixa el fracaso escolar determina una tasa de ocupación del 60% (frente al 90% de las personas que han finalizado los estudios medios o superiores). Además, estos empleos menos cualificados tienen más temporalidad y están peor remunerados, por lo que este escenario de baja formación dibuja para los jóvenes en riesgo de exclusión un futuro complicado (...) para invertir el camino hacia la exclusión. La pobreza y la exclusión son prácticamente hereditarias", sostiene la ONG. Su presidente ha recordado este jueves que la OCDE calcula que una familia con pocos recursos tarda cuatro generaciones en salir de la pobreza.

La ONG alerta de que el número de jóvenes en riesgo de exclusión social está creciendo. Lo que en 2019 afectaba al 27% de la población infantil y adolescente un año después ha subido hasta el 30,3%, según el informe AROPE sobre el estado de la pobreza en España que está a punto de publicarse.

Tuteladas y no acompañados, aún peor

Y esa estadística general, esos porcentajes ya "inaceptables", según Jóvenes e Inclusión, empeora cuando se desglosa el colectivo en riesgo de exclusión en grupos poblacionales. "Cuando hablamos de jóvenes en riesgo de exclusión con familia, influye que el capital cultural de esa familia, su capacidad de ayudar con los deberes, por ejemplo, está disminuido. También su capital social, esa red que te puede ayudar en momentos determinados", explica Rosón. "Pues si hablamos de jóvenes tutelados, ni siquiera tienen esa familia, aunque sea con capacidades disminuidas. Los migrantes vendrían a ser un tercer escalón, porque a las limitaciones de otros colectivos unen también no tener familia o, quizá, no hablar el idioma. Es una situación más dura y son los colectivos en los que se producen con más asiduidad los cambios de centro y de domicilio, dos factores que influyen mucho en los resultados", sostiene.

La estadística no engaña. Si, dentro de los jóvenes más desfavorecidos se mira únicamente a los menores no acompañados –uno de cada siete jóvenes en riesgo de exclusión y mayoritariamente varones– todos ellos han repetido, según los datos de esta asociación. Ni uno solo de los casi 5.000 jóvenes con los que trabaja la ONG tiene una beca y tampoco acude a un colegio concertado, pese a que en teoría deberían acoger alumnado en las mismas condiciones que los públicos.

Con las jóvenes tuteladas pasa lo mismo. Estas chicas (seis de cada diez menores tuteladas son mujeres), que a la situación de pobreza unen la desestructuración familiar, suponen un 28,7% de las personas menores en riesgo de exclusión. Son mayoritariamente de origen español y más de nueve de cada diez ha repetido curso. El cambio de centro de estudios (72,9%) y de domicilio (64,9%) son habituales entre ellas.

El mercado laboral

El informe de Jóvenes e Inclusión se centra en los jóvenes de 16 años, pero no se queda ahí. Las asociaciones que forman la ONG (Inserta Andalucía, de Andalucía; FAIM, de Aragón; Identidad para ellos y ellas, de Asturias; Asociación Hestia, de Canarias; Asociación Vasija, de Castilla-La Mancha; ASECAL, de Castilla y León; Associació Educativa Itaca, de Cataluña; Igaxes, de Galicia; la Fundació Natzaret, de Baleares; la Fundación Pioneros, de La Rioja; y Redes Cooperativa, de Madrid) también han evaluado la situación laboral de algunas de las personas con las que han trabajado en los últimos años. Y la perspectiva es "poco alentadora", explican.

El pasado año, especialmente complicado por la pandemia, los servicios de inserción laboral de las asociaciones duplicaron el número de personas a las que atendieron, y aún así consiguieron colocar a la mitad que el año anterior. Las 1.131 personas que encontraron un empleo en 2019 fueron 1.023 en 2020, con una duración media de 2 meses y 25 días. "La realidad laboral es que durante el año de pandemia la destrucción de empleo fue del 3,1% y se disparó en sectores como la hostelería, el comercio o el turismo, que tradicionalmente ofrecen salidas a muchas personas sin estudios", explica el informe sobre la caída en la inserción laboral.

"Necesitamos recuperar la posibilidad de salir de una situación que perpetúa la pobreza y la exclusión generación tras generación y, para eso, nuestra gran herramienta se relaciona con el sistema educativo: la necesidad urgente de dotar al sistema educativo de las herramientas básicas que le permitan ofrecer a cada alumno/a lo que necesita para que las dificultades personales no se conviertan en una mochila imposible de cargar", concluyen desde Jóvenes e Inclusión. La ONG pide para ello un aumento de los programas basados en equidad para jóvenes y adolescentes, una revisión de los criterios para la concesión de becas y autonomía de los centros para promover y llevar a cabo experiencias de innovación.

"Si se comparan los indicadores [entre los jóvenes en riesgo de exclusión y la población general], desde el acceso a la educación hasta el acceso al trabajo, entendemos que se está dejando atrás a estos niños, y tienen los mismos derechos que todos los demás", cierra Rosón.

EL PAIS

Sanidad quiere vacunar contra la covid a los adolescentes antes de iniciar el curso escolar

La EMA dio luz verde a la vacuna de Pfizer para menores entre 12 y 15 años, pero los expertos cuestionan la pertinencia de inmunizar a este colectivo cuando los países en desarrollo aún no han podido pinchar a su población más vulnerable

JESSICA MOUZO. BARCELONA - 04 JUN 2021

La vacunación contra la covid en España ha cogido velocidad de crucero y, con casi la totalidad de los mayores de 60 con una dosis puesta y un ritmo de pinchazos acelerado en los grupos de 40 y 50 años, el Gobierno ha abierto un nuevo melón en la estrategia de inmunización: quiere pinchar a los chavales de 12 a 17 años antes de iniciar el curso escolar. Son casi tres millones de personas, según el Instituto Nacional de Estadística (INE). La Agencia Europea del Medicamento (EMA) dio luz verde la semana pasada a la vacuna de Pfizer — hasta ahora avalada solo a mayores de 16— para el grupo de edad de 12 a 15 años y, según los estudios realizados, la efectividad es del 100%. Sin embargo, la propuesta del Ministerio de Sanidad, que elevará a la Comisión de Salud Pública para que se debata con las autonomías, abre un dilema entre los expertos: epidemiólogos y pediatras cuestionan la pertinencia de vacunar a este grupo de edad, de poco riesgo ante la covid, cuando buena parte del mundo sigue sin acceso a las vacunas para su población más vulnerable.

"La idea que tenemos es proponer a la Comisión de Salud Pública, que antes del curso escolar, aproximadamente dos semanas antes, poder iniciar la inoculación a los adolescentes entre 12 y 17 años", ha confirmado este viernes la ministra de Sanidad, Carolina Darias, en TVE. La ministra no ha dado más detalles de cómo se vacunaría a este grupo, aunque el Govern catalán ya avanzó el pasado fin de semana su intención de pinchar a este colectivo en los institutos. Previsiblemente, las inyecciones serán, eso sí, con el medicamento de Pfizer, que es el único aprobado por ahora para este grupo de edad, aunque también está en estudio por parte de las autoridades reguladoras el fármaco de Moderna. En la última actualización de la estrategia de vacunación, el Gobierno ya contemplaba que, cuando la EMA avalase la vacuna de Pfizer para este grupo de edad, las comunidades podía empezar a pinchar a todos los nacidos en 2009 o antes que tuviesen condiciones de alto riesgo, los que fuesen grandes dependientes o aquellos que acudían a centros tutelados, para personas con discapacidad intelectual o de educación especial.

Pero más allá de los menores con alguna condición de riesgo específica ante la covid, la vacunación masiva a este colectivo abre un debate entre los expertos. Sobre todo, porque en términos epidemiológicos, este grupo

no es el que más se contagia y, además, el riesgo de enfermedad grave o muerte entre los adolescentes es ínfimo: Sanidad ha notificado unos 409.000 casos entre jóvenes de 10 a 19 años desde el fin del primer estado de alarma. Esto es, el 12% del total de casos reportados. Y, de ellos, solo el 0,5% tuvo que ser hospitalizado, 132 acabaron en la UCI y 13 fallecieron, según el último informe del Instituto de Salud Carlos III. “Hay que plantearse por qué queremos vacunarlos. Desde el punto de vista de salud pública, los niños no tienen una emergencia sanitaria. La enfermedad grave es muy infrecuente. Y si lo haces para parar la transmisión y aumentar la inmunidad de grupo, no tenemos datos que nos digan que vacunarlos es necesario. En Israel, por ejemplo, el descenso de la transmisión es brutal solo habiendo vacunado a adultos”, valora Pere Soler, jefe de Enfermedades Infecciosas Pediátricas del Hospital Vall d’Hebron de Barcelona.

Europa, no obstante, sigue avanzando en su estrategia vacunal y, ahora que buena parte de su población vulnerable está protegida, países como Francia, Alemania o Italia ya empiezan a levantar las restricciones de edad y abrir cita libre para los mayores de 12 años. España está inmersa, por ahora, en la vacunación al grupo de 50 a 59 años y las segundas dosis al grupo de 60, aunque algunas comunidades ya han empezado con el colectivo de 40 a 49. “Vacunar a los adolescentes no nos urge, no es prioritario y no deberíamos hacer ese esfuerzo ahora. Una cosa es que hubiese vacunas para todos, que entonces sería favorable, pero ahora mismo, los adolescentes son poco vulnerables a la enfermedad grave, contribuyen y contribuyen relativamente poco a la transmisión comunitaria: tenerlos protegidos o no, no va a cambiar la situación epidemiológica”, apunta Quique Bassat, pediatra y epidemiólogo del Instituto de Salud Global de Barcelona. La curva epidémica sigue una tendencia a la baja, aunque más moderada en los últimos días, y se sitúa en 118 casos por 100.000 habitantes en 14 días.

España, además, es uno de los países que mejor ha organizado su vuelta a las aulas este curso. Según el Ministerio de Educación, solo el 2% de aulas (380.000) llegaron a estar confinadas en los peores momentos de la pandemia durante el curso escolar. De hecho, un informe de la OCDE situó a España dentro de los países que perdieron menos días de clase. Dinamarca, Alemania, Noruega, Bélgica, Holanda, Irlanda, el Reino Unido y Francia, entre otros, tuvieron que suspender temporalmente sus clases presenciales. “Los colegios han estado abiertos y no han sido focos importantes. No necesitamos las vacunas para hacer seguras las escuelas”, sostiene Bassat.

Vacunar a los vulnerables

Los expertos consultados subrayan que, en un contexto de pandemia, lo prioritario es vacunar a los vulnerables de todos los países. “Cuanto más vacunes, mejor. Pero hay que hacer una reflexión con otra perspectiva: esto es una pandemia y no podemos solucionarla con recetas locales. El problema tiene que solucionarse en todos los países, por una cuestión de justicia social y por el impacto epidemiológico, como puede ser la aparición de nuevas variantes”, apunta Amós García, presidente de la Asociación Española de Vacunología. El especialista sostiene que el riesgo de que surjan nuevas variantes entre los adolescentes por no estar vacunados es muy bajo. Coincide Soler: “Las vacunas no son inagotables y tienes que plantearte si vacunas a tus adolescentes o a medio mundo que se muere. Las posibilidades de que haya nuevas variantes que se escapen a las vacunas son más altas entre los adultos de estos países que entre nuestros adolescentes”.

La falta de “equidad” y la brecha creciente entre países ricos y pobres puede traer consecuencias a la hora de controlar la pandemia, avisan. “Desde el punto de vista ético, social y sanitario, habría que priorizar a los más vulnerables. Pero en la política real, eso no va a pasar. Los países ricos van a vacunar primero a sus adolescentes”, lamenta Daniel López-Acuña, exdirector de Emergencias de la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Los epidemiólogos insisten en que el impacto epidemiológico de vacunar a los adultos vulnerables de todos los países es mayor que el de pinchar a los adolescentes de los países ricos. “Una vez lleguemos al 70% de la población vacunada [el Gobierno ha fijado este objetivo para finales de agosto], el exceso de vacunas yo no lo gastaría en vacunar adolescentes. Los niños pueden volver al colegio sin vacunas. Que se la pongan en junio del año que viene no cambiaría las cosas”, insiste Bassat. El epidemiólogo propone “modelar el impacto de vacunar a la población adolescente” para estudiar si con ello se logra reducir la transmisión del virus. “El impacto será pequeño. Se han hecho estudios del impacto que tuvo cerrar colegios en la primera ola y supuso menos del 5% del peso de la contención de la transmisión”, agrega.

Donde sí impactará la vacunación de los adolescentes es en las dinámicas del aula, pues los niños podría flexibilizar con más facilidad el uso de la mascarilla y otras medidas de control severo, como los grupos burbuja, que hay en los centros. Amós García replica, no obstante, que el escenario de inicio del próximo curso, aunque sea sin los alumnos de instituto vacunados, no será el mismo que el del año pasado. “Con el 70% del resto de la población vacunada, el escenario cambia por completo”, apunta. Soler aboga por esperar y ver cómo evoluciona la pandemia y la vacunación en España antes de empezar a pinchar a los adolescentes: “Con los niños hay que pasar de la emergencia a la evidencia. Vacunarlos no es una prioridad; es una comodidad”.

Educación no cede: la repesca de septiembre para ESO y Bachillerato se hará en junio

La Xunta publica en el DOG el calendario escolar manteniendo la polémica medida

Cambia de idea, sin embargo, en poner voluntario el periodo de adaptación para Educación Infantil

SALOMÉ BARBA 04 JUN 2021

La polémica medida de adelantar los exámenes extraordinarios de ESO Bachillerato realizados tradicionalmente en septiembre finalmente se hizo realidad. Se harán en el mes de junio, pese al rechazo frontal de sindicatos y asociaciones de padres y madres de alumnos.

Con la publicación, este viernes, en el *Diario Oficial de Galicia (DOG)* de la orden por la que se aprueba el calendario escolar para el curso 2021/22, la Xunta hace oficial este cambio, para las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y el primer curso de Formación Profesional (FP). Deberán realizarse entre el 20 y el 22 de junio, dejando apenas dos semanas entre la primera tanda de exámenes finales del curso y la segunda, la extraordinaria.

AJUSTE DE FECHAS DEFINITIVAS

Así, la normativa de calendario escolar para el próximo curso establece por primera vez el adelanto a junio las pruebas finales de la convocatoria extraordinaria que hasta ahora se realizaban tradicionalmente en septiembre, "con un ajuste en las fechas definitivas tal y como solicitaban las Anpas", indica la Educación en una nota de prensa.

Por lo tanto, las pruebas finales de la convocatoria extraordinaria para la ESO, el Bachillerato (en 2º de Bachillerato ya se hacía en junio) y el primer curso de FP Básica se realizarán entre el 20 y el 22 de junio de 2022. "Se atiende así una demanda de la comunidad educativa avalada por la Xunta Autonómica de Directores y por la Mesa Sectorial Docente", asegura el departamento autonómico.

Además, el período comprendido entre el 6 y el 22 de junio de 2022 se dedicará a la preparación y realización de las pruebas extraordinarias así como las actividades de apoyo, refuerzo recuperación, ampliación y tutorización para estos alumnos.

Pero esta no era la única medida polémica incluida en el borrador del calendario escolar que Educación presentó. La otra era la posibilidad de que el periodo de adaptación para los pequeños que empiecen en Educación Infantil fuera voluntario y solo durase una semana. Decisión que tampoco gustó a los padres ni a las organizaciones sindicales, ejerciendo presión para su eliminación, lo que al final parece que ocurrió.

En la orden final publicada en el DOG, esta medida no aparece, sino que se recoge que "no se prolongará más allá del día 21 de setiembre de 2021", es decir, Educación eliminó la posibilidad de que los padres decidieran si se hacía o no y aumentó días en su duración, como en cursos escolares anteriores.

De hecho, CIG llegó a presentar en el registro de la Xunta más de 2.000 firmas en contra de la voluntariedad. Demandaban que sea flexible en horario y duración (no más allá del 30 de septiembre) y que la decisión le correspondiera al equipo docente. Incluso el Sindicato de Trabajadoras e Trabajadores do Ensino de Galiza (STEG) llevó ante la valedora do pobo los cambios propuestos por la Consellería de Educación en el período de adaptación de los niños de Infantil.

También las asociaciones de padres se habían mostrado en contra. Anpas Galegas celebró unas jornadas con expertos para conocer sus opiniones, en las que concluyeron que este periodo es necesario y que las familias deben participar en él.

FECHAS DE INICIO Y FINAL DE CURSO

El DOG recoge más medidas en relación al curso que viene, que tendrá un mínimo de 175 días lectivos para las etapas educativas obligatorias. El primer día de clases en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial, será el jueves 9 de setiembre, y el último el miércoles 22 de junio, ambos incluidos.

En ESO, Bachillerato y FP, las actividades lectivas se realizarán del miércoles 15 de setiembre al 22 de junio. Aunque en el segundo curso de Bachillerato, las clases reales acabarán de acuerdo con las fechas previstas para la ABAU (más conocida como selectividad). "Tendrán la consideración de días lectivos los dedicados a la impartición efectiva de clases y aquellos que se dediquen a la realización de las pruebas y evaluaciones finales de las convocatorias ordinaria y extraordinaria", tal y como recoge el DOG de este viernes.

En el caso de las enseñanzas de régimen especial, las actividades lectivas se realizarán entre los días 15 de setiembre y 30 de junio, jueves, de acuerdo con los calendarios de pruebas de acceso y pruebas de certificación establecidos para cada una.

El 84% de los estudiantes de bachillerato con alto expediente académico preferirían una prueba EBAU única para toda España, según una encuesta

MADRID, 4 Jun. (EUROPA PRESS) -

Cerca del 84% de los estudiantes de bachillerato creen que la EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad) debería ser una prueba general para toda España. Así lo refleja la XVI Encuesta Tendencias Universitarias 2021 que realiza la Universidad Francisco de Vitoria (UFV) entre cerca de 3.000 estudiantes de 1º de Bachillerato que cursan sus estudios en 4.000 colegios e institutos públicos y colegios privados de toda España. Se trata de jóvenes con una nota media de 9,80 en su expediente académico.

Estos alumnos aspiran, en un 60%, a encontrar plaza en una universidad pública, bien en su propia comunidad autónoma (41%) o fuera de ella (19%); mientras que un 31,7% desearía estudiar en el extranjero. Además, un 84,5% de ellos pretende solicitar una beca de estudios.

Respecto a la elección de carrera universitaria, un 7% dicen no tener "ni idea", frente a un 92% que tiene clara su vocación (46,6%) o más o menos decidido sus estudios (46,6%). No obstante, más de un 75% reconocen que la información de orientación recibida en sus centros de estudio no ha sido suficiente y les hubiese gustado tener "más herramientas" para tomar la decisión. Prueba de ello es que un 76% no acude a ferias, summer camps o encuentros de orientación universitaria.

Con todo, la elección final de qué carrera estudiar la toman por sí mismos (79%); aunque la familia les influye en el 18% de los casos y solo el 2,6% asegura tener como referencia la orientación del centro escolar.

ENSEÑANZA ON LINE

El 83% de los alumnos prefieren que todo el curso académico sea íntegramente presencial; y si las clases tuviesen que ser híbridas, un 11,7% optaría por combinar presencial (al 70%) y online (al 30%). Esta misma tendencia se repite a la hora de hacer los exámenes. En este caso, la presencialidad asciende al 97,5%.

Por otro lado, los estudiantes de bachillerato sienten que la formación recibida en sus centros de estudios es bastante buena o muy buena (84%). Aseguran que dedican al estudio, ya fuera de las aulas, más de 10 horas a la semana (41%); y entre 5 y 10 horas, casi el 30%.

En lo que respecta a lenguas extranjeras, los alumnos acceden a la universidad con un conocimiento intermedio de inglés. Destaca que un 48% tiene un nivel Advanced y un 40% con First; en este sentido, solo un 6% cuenta con el Proficiency. Puestos a dominar un segundo idioma, el francés es la opción más elegida (52%), frente al alemán (9%).

Respecto a sus expectativas de la universidad española, esperan recibir una enseñanza práctica (45,7%), que incluya valores y acción social (31%), con propuestas de empleabilidad (16,5%) y con actividades paralelas (6,7%).

Al preguntarles por los criterios para elegir universidad, los estudiantes tienen en cuenta en primer lugar la formación práctica y las instalaciones (66%) y la ubicación (60%); también valoran positivamente el prestigio del centro (49,6%), los aspectos económicos (41,6%) y el nivel del alumnado (31,7%).

Aunque los jóvenes españoles desearían trabajar preferiblemente en España (47%), creen que van a tener que buscar trabajo en el extranjero para "conseguir mis objetivos" (26,5%). Solo un 26,3% asegura querer desarrollarse profesionalmente fuera de nuestras fronteras.

En cuanto a sus preocupaciones, el paro juvenil ocupa la tercera posición entre sus preocupaciones (48%). Tienen más inquietudes por la pérdida de valores (77%) o el calentamiento global (66%); más alejada están la corrupción (37,7%) y el terrorismo (37,1%).

Con todo, esperan que su nivel de vida en el futuro sea superior al de sus padres (59%); otros creen que alcanzarán al menos el mismo nivel (35,4%); y solo un 2,7% piensa que será inferior al de sus progenitores.

EL PAIS **REPORTAJE**

La escuela francesa ante la amenaza del extremismo religioso

La decapitación del maestro francés Samuel Paty a manos de un yihadista en octubre de 2020 en un suburbio de París ha convertido la profesión de educador en una actividad difícil en Francia. Entre la laicidad que marca la ley y la amenaza terrorista, los profesores se enfrentan al reto de cómo enseñar valores democráticos en una sociedad cada vez más compleja

Marc Bassets. 04 JUN 2021

s extraño pasear por las calles de París con un hombre que se desplaza acompañado siempre de uno o dos agentes armados. El hombre era, hasta hace unas semanas, profesor de instituto. Se llama Didier Lemaire,

tiene 55 años y vive bajo protección desde que empezó a denunciar en los medios de comunicación la presión del islamismo en las escuelas y barrios de Francia. “No tengo miedo, pero vigilo”, dijo en una mañana de marzo mientras, junto a uno de los policías que le hacen sombra día y noche, cruzaba a pie la ciudad.

El paseo nos llevó —al profesor, al policía y al periodista— por la estación de Saint-Lazare, por la Ópera y los grandes bulevares, por el Louvre y, tras cruzar el Sena por el puente de las Artes, al barrio de Saint-Germain-des-Prés. “Lleve usted un día a su mujer a una velada a la Ópera. ¿Alguna vez ha visto los interiores?”, le recomienda al guardaespaldas este hombre de voz suave y melena de viejo *hippy*. Unos metros más allá se detiene ante unas chaquetas elegantes y caras en un escaparate. “Esto no es para mí”, suspira.

Podría parecer el paseo de tres provincianos durante un día laborable en la capital. En realidad, aquella conversación peripatética evidenciaba una anomalía francesa: la de un país en el que hay dibujantes, periodistas, profesores que corren peligro por expresar sus ideas. No habíamos encontrado otro sitio donde hablar. Los cafés estaban cerrados por la pandemia, y él no quería que fuese en su casa, ni en Trappes, la ciudad a 30 kilómetros de París donde llevaba 20 años dando clases cuando, en octubre, su vida dio un vuelco. “Sé que pueden asesinar me mañana”, dice.

El 16 de octubre de 2020, un hombre de 18 años y de origen checheno, Abdoullakh Anzorov, decapitó a Samuel Paty, un profesor de Historia y Geografía que acababa de salir de la escuela secundaria donde daba clase en Conflans-Sainte-Honorine, cerca de París. El docente había mostrado brevemente, en una clase sobre la libertad de expresión, una caricatura obscena del profeta Mahoma del semanario satírico *Charlie Hebdo*. En enero de 2015, dos terroristas mataron a tiros a 10 personas en la redacción del semanario. El padre de una alumna, que no había asistido a clase aquel día, protestó ante la dirección y difundió mensajes contra Paty en las redes sociales. Los mensajes inspiraron a Anzorov, quien murió por los disparos de la policía después de decapitar al profesor.

“¿Te has enterado?”, empezaba el mensaje de móvil que recibió aquella tarde Didier Lemaire. El profesor de Filosofía viajaba en autocar con sus alumnos camino de Versalles para ver una obra de teatro. “Por la noche, al volver a casa, me pregunté qué demonios pasa en este país”. Y decidió escribir una *Carta abierta de un profe de Trappes* y conceder entrevistas para hablar de la influencia islamista en la ciudad del Lycée La Plaine de Neauphle, donde dio clases hasta que este invierno se tomó una excedencia. Trappes es el municipio con más yihadistas en Francia: 67 jóvenes partieron de ahí entre 2014 y 2016 para combatir en Siria e Irak.

Christophe Naudin, profesor de Historia y Geografía en Arcueil, al sur de París, conoció la noticia cuando iba a entrar en el cine con su novia. “Por desgracia, no me sorprendió”, dice. Naudin, de 46 años, llevaba tiempo pensando, cuando miraba a los ventanales de su aula, en lo fácil que sería un ataque y lo difícil que sería escapar. Eran pensamientos lógicos. El 13 de noviembre de 2015 asistía al concierto de Eagles of Death Metal en la sala Bataclan de París cuando irrumpió un comando del Estado Islámico y mató a 90 personas. Él sobrevivió.

Desde la decapitación de Paty ha adoptado la costumbre, al salir del colegio, de esperar unos minutos antes de colocarse los auriculares con la música de Led Zeppelin o Rage Against the Machine: quiere poner los cinco sentidos, estar atento a toda amenaza potencial.

Como Naudin y como Paty, Christine Guimonnet es profesora de Historia y Geografía, en su caso en el Lycée Camille Pissarro en Pontoise, al norte de París, cerca de Conflans-Sainte-Honorine. Guimonnet se enteró del ataque terrorista en Conflans por la red social Twitter. “Todos los alumnos en Francia tienen un profe de Historia, todo el mundo se sintió afectado”, dice. “Soy resistente, pero aquella noche me acosté mal”.

El terrorismo islamista ha matado en la última década a casi 300 personas en Francia. Pero el asesinato de Paty tuvo un impacto emocional y simbólico particular. Por el método: la decapitación. Y porque golpeó a la escuela pública, que en pocos países mantiene un vínculo tan íntimo con la nación como aquí. Es, como ha escrito el historiador Pierre Nora, “un vínculo absoluto que une en línea recta la Revolución con la República, la República con la razón, la razón con la democracia, la democracia con la educación, y que, paso a paso, hace que sobre la instrucción primaria repose incluso la identidad del ser nacional”. A principios del siglo XX, el escritor Charles Péguy llamó “húsares negros”, por el color de sus hábitos, a los jóvenes maestros “esbeltos, severos, devotos, serios, y un poco temblorosos por su precoz, su repentina omnipotencia”. Paty era algo mayor, 47 años, pero, por las fotos y los testimonios de quienes le conocieron, es fácil imaginarlo como un “húsar negro” que murió por hacer su trabajo. Ya nada fue igual para muchos de sus colegas.

Hace un siglo se trataba de frenar en la escuela la influencia del catolicismo; ahora de contener al islam. El trabajo de los maestros consiste en explicar qué es la laicidad: la separación entre el Estado y las diferentes Iglesias, y el respeto a la libertad de conciencia. Es un trabajo cada vez más complicado.

—¿Qué no está permitido en clase? —pregunta la profesora Christine Guimonnet.

—Practicar la religión —responde una alumna.

—Influir en los demás —apunta otra.

—Y esto ocurre tanto si son personas religiosas que querrían que los otros hiciesen igual que ellos como si se trata de personas totalmente hostiles a las religiones y que querrían que los demás hicieran lo mismo.

Hay 13 alumnos en el aula de première, el primer curso del Lycée Camille Pissarro en Pontoise. Nueve chicas y cuatro chicos de 16 o 17 años.

—Bien —continúa Guimonnet—. E influir en los demás es lo que llamamos pro...

—... paganda —responde una alumna.

—Proselitismo.

Era un martes de finales de noviembre de 2020 y ya había pasado un mes y medio desde la decapitación de Paty, que coincidió con el inicio de las dos semanas de vacaciones escolares de otoño. El 2 de noviembre, primer día de clase, no fue un día sencillo. Los centros educativos franceses notificaron 793 incidentes. Un 5% eran amenazas; un 17%, apología del terrorismo; el resto incluía desde actos de provocación hasta la negativa a participar en los homenajes, según el Ministerio de la Educación Nacional francés. Los incidentes llevaron a 44 exclusiones definitivas y a más de 300 denuncias ante la Policía, la Gendarmería o la Fiscalía.

“¿Podéis entender lo que para mí, que soy profesora de Historia, significa que decapitasen a un colega?”, preguntó Guimonnet a los alumnos para abrir la discusión el día del regreso a clase. “Hubo alumnos que me dijeron que no entendían cómo el asesino podía matar en nombre de Dios, porque así no es como se considera la religión en su familia”, recordaría después. “Otros me contaron que había gente que criticaba todo el tiempo a los musulmanes. Yo les aseguré que nosotros reaccionábamos cuando los alumnos, fuese cual fuese la religión, agredían a los profesores, pero que también reaccionaríamos si hubiera alumnos que atacasen verbalmente a otros alumnos con motivo de su religión. Tenemos alumnos musulmanes con miedo de que se les asimile a terroristas, y el miedo, me parece, no es infundado”.

Guimonnet no vivió ningún incidente aquella jornada. Quizá fue suerte, o el resultado de un trabajo pedagógico que viene de mucho antes, tres décadas de experiencia y miles de horas de vuelo, un criterio afinado para transmitir a los alumnos qué es la República, la laicidad, la democracia. La clase de première en la que había explicado que el proselitismo estaba prohibido es un ejemplo.

Aquel día, cuando ya habían pasado semanas del asesinato de Paty y del regreso a las aulas, habló a los alumnos —algunos seguramente sin religión, otros de familias cristianas, otros musulmanes— de la ley de 1905 que separó las Iglesias del Estado y consagró el principio de laicidad. Y de otra ley más reciente, la de 2004, que prohibió llevar en la escuela signos religiosos ostentatorios, como el velo con el que algunas musulmanas se cubren el cabello o la kipá con la que se cubren la cabeza algunos judíos.

—¿Qué diferencia hay entre un signo ostentatorio y un signo discreto? —preguntó Guimonnet.

—Un signo ostentatorio lo puede ver todo el mundo —respondió una alumna.

—Un signo discreto está escondido. Si tenéis una pequeña cruz, una pequeña estrella de David o un versículo del Corán en una cadena, ¿eso es discreto u ostentatorio?

—Discreto.

—Es discreto y tenéis derecho a llevarlo. Si venís a clase con una cruz de cuatro centímetros atada a un cordón. ¿Es discreto u ostentatorio?

—Ostentatorio.

—¿Y si venís con una camiseta con fragmentos del Corán? ¿Es discreto u ostentatorio?

—Ostentatorio.

—Ostentatorio significa que, al ver esto, el alumno, el individuo, desaparece detrás del elemento que muestra la creencia. Porque estáis en clase como alumnos, no definidos por una religión. En la calle, o en casa, estáis en un espacio público, no escolar, y hacéis lo que queráis. En clase, ni cruz, ni velo ni kipá.

En las aulas y los pasillos de las escuelas de Francia la situación es mucho más compleja de lo que pueden indicar los estridentes debates políticos y mediáticos, a menudo polarizados entre quienes alertan sobre la islamización rampante de barrios y escuelas y quienes niegan el problema para denunciar la marginación de los musulmanes.

“No se debe minimizar, ni exagerar”, tercia en una entrevista telefónica el ministro de Educación Nacional, Jean-Michel Blanquer. “Es un fenómeno que no ocurre en todos los lugares ni en todas las escuelas. Pero puede pasar en cualquier lugar cuando, como en el caso del asesinato de Samuel Paty, hay una familia radicalizada con vínculos con sectores radicalizados”.

¿Qué caricaturas enseñar? ¿Hay que mostrar las más obscenas? “Hay que confiar en los maestros para escoger algo que corresponde a la edad de los alumnos y entender que la caricatura, por definición, crea un choque, causa una reacción”, responde Blanquer. “Hay que explicar esto. Pero el proyecto no es que extrañe a los alumnos, sino hacerles entender algo”.

El ministro sostiene que la libertad de enseñanza está “amenazada en todo el mundo”. “Todo esto empieza, en cierta manera, con la fetua del ayatolá Jomeini en contra de Salman Rushdie”, resume. “En aquella época, era la fetua de alguien de la élite religiosa en contra de alguien de la élite de la literatura. Entre esa fecha y el asesinato de Samuel Paty, lo que ha ocurrido es, en cierta manera, una *uberización* de la fetua: cualquier persona, a través de las redes sociales, puede tener como víctima a cualquier persona. No es solamente una cuestión de la libertad de expresión, sino del uso de los medios de comunicación modernos para crear una amenaza generalizada”.

“Aquí anticipamos”, afirma Laaldja Mahamdi, directora de la École Simón Bolívar, un centro en el norte de París con 278 alumnos de entre seis y diez años y multitud de lenguas y religiones. “En el programa de Historia de los mayores, por ejemplo, abordamos la idea de la religión. Nos reunimos con los padres para explicarles lo que diremos. Si quieren preguntar algo, los recibimos. Por ahora, funciona. Tocamos madera”.

Mahamdi conoce íntimamente el valor de la educación pública y laica. “Nací en Argelia hace 47 años. Llegué a Francia a los ocho. No hablaba una palabra de francés. Lo aprendí en la escuela de la República”, recuerda. “La escuela de la República es mi vida”.

Iannis Roder, profesor de Historia y Geografía en el extrarradio norte de París, recuerda que hace 20 años tenía alumnos que decían que “Hitler no había acabado el trabajo [de exterminar a los judíos]” o que “Hitler habría sido un buen musulmán”. Él fue a hablar con la directora del colegio, quien le respondió con una pregunta: “¿Qué les cuenta usted para que le digan esto?”.

Un sondeo de la Fundación Jean-Jaurès publicado este invierno señala que uno de cada cuatro profesores se autocensura “de vez en cuando”. “Es evidente que todo docente de Francia sabe hoy que se puede matar a un profesor por lo que ha mostrado en clase, o por lo que ha dicho”, dice Roder, que dirige el observatorio para la educación en la citada fundación. “Se quiera o no, los docentes se autocensurarán, pero ¿quién va a arriesgar su vida por mostrar una imagen o decir algo? Estamos ahí para enseñar, para abrir el espíritu de los alumnos, no para perder la vida”.

El profesor Lemaire, mientras pasea por París junto a su guardaespaldas y el periodista, declara no haber tenido problemas en clase, donde sus enseñanzas eran teóricas y no abordaba la actualidad. “Yo no he recibido amenazas directas. ¿Sabe por qué?”, se pregunta. “Muy sencillo: no estoy en las redes sociales”. Pero cuenta cómo, unas semanas después de la decapitación de Paty y de que él empezase a aparecer en los medios denunciando la supuesta islamización de Trappes, entendió que su vida podía correr peligro y el Ministerio del Interior le acabó poniendo una protección.

Lemaire se ha convertido en una pequeña celebridad, una figura polémica. El alcalde de Trappes le ha acusado de exagerar y mentir, y está bajo protección tras recibir amenazas. Incluso el prefecto, representante del Estado del departamento de Yvelines, donde se encuentra la ciudad, ha marcado distancias con él.

Un día de clase en marzo, en la pausa del mediodía, Christophe Naudin salió del Collège Dulcie September, en Arcueil. Naudin, que ha escrito un librito sutil, *Journal d'un rescapé du Bataclan* (Diario de un superviviente del Bataclan), describió cómo ahora sus alumnos son a la vez más y menos tolerantes: todo lo respetan en principio, pero a algunos les cuesta más aceptar que se cuestionen las identidades o las religiones. Respecto a la autocensura de los profesores, recordó que muchos medios de comunicación se han autocensurado a la hora de decidir si publicar o no las caricaturas de Mahoma, y añadió: “Yo no conozco docentes que se hayan autocensurado o tengan intención de hacerlo. Ahora bien, que vayan con cuidado con lo que se muestra y con no hacerlo de cualquier manera sino por motivos verdaderamente pedagógicos, sí”. Contó que la última vez que mostró las caricaturas de *Charlie Hebdo* en clase, el pasado septiembre, no hubo ninguna reacción reseñable de los alumnos. Él tiene alumnas que llevan el velo en casa y que se lo quitan antes de entrar en la escuela, como obliga la ley; otras lo llevan forzadas por los padres y apuran al máximo, hasta llegar a casa, para volvérselo a poner: la escuela es el ámbito de la libertad.

Y, sin embargo, la escuela francesa tiene muchos otros problemas: la pandemia, el exceso de alumnos en clase, la precariedad social de algunos estudiantes. Naudin cita el caso de una chica víctima de violencias familiares, o el de un chico con problemas de aprendizaje y concentración. “Tenemos que gestionar estas cosas también”, recuerda.



Sin enfermera escolar el próximo curso 21-22 tampoco

Satse denuncia que el año que viene tampoco se implantará de manera generalizada esta figura

EP. Madrid 05/06/2021

El *Sindicato de Enfermería (Satse)* ha denunciado que el acuerdo alcanzado entre Gobierno y comunidades autónomas sobre las medidas a implementar en el próximo curso escolar para proteger a la comunidad educativa frente a la Covid-19 no establece la implantación generalizada de la enfermera escolar, aunque se haya constatado su labor decisiva a la hora de evitar y controlar el virus en aquellos centros y territorios en los que ya se cuenta con este profesional sanitario.

En este sentido, Satse lamenta «la nueva oportunidad perdida» por los responsables educativos y sanitarios, tanto a nivel estatal como autonómico, para ofrecer mayor garantías de seguridad y salud en el conjunto de centros educativos españoles en el nuevo curso escolar 2021-2022. Esto se atribuye «a causas meramente económicas en lugar de priorizar, en todo caso y ante cualquier circunstancia, la protección de los niños y jóvenes», declaran.

«Desconocemos, hoy en día, cuál será la evolución de este virus o de posibles nuevas variantes en los próximos meses, por lo que debemos seguir protegiendo espacios tan sensibles y vulnerables como son los

colegios e institutos en los que pasan gran parte de su vida más de ocho millones de niños y jóvenes», apuntan desde la organización sindical.

Satse recuerda, además, que, de manera paralela a la realización de labores de prevención, detención y atención a casos Covid-19, las enfermeras y enfermeros son los profesionales sanitarios competentes para responder a las necesidades de cuidados de los niños, niñas y jóvenes, no solo en el ámbito asistencial, sino de información, sensibilización y formación de cara a adquirir hábitos de vida saludables.

Tras conocer el acuerdo alcanzado en fechas recientes por el Ministerio de Educación y los gobiernos autonómicos, el sindicato constata que, por un lado, se tiene interés por seguir manteniendo los aspectos preventivos y de atención frente a la Covid-19, al objeto de evitar el mayor número posible de contagios y brotes, pero, por otro, «no se quiere entrar en la cuestión de fondo que es contar con un profesional sanitario, como es la enfermera o enfermero, que, por sus conocimientos y cualificación, pueda encargarse de todo lo necesario para que los niños, niñas y jóvenes estén cuidados y seguros», afirman desde la organización sindical.

Además, Satse recuerda que se ha constatado su labor decisiva a la hora de evitar y controlar el virus en aquellos centros y territorios en los que ya se cuenta con este profesional sanitario. «Caso, por ejemplo, de Andalucía, comunidad autónoma que ha empezado a apostar por esta figura y que ha conseguido que una mayoría de sus centros educativos hayan estado libres de coronavirus», detallan.

«Hasta que no podamos afirmar de manera categórica que esta grave pandemia ha concluido, no podemos bajar la guardia, y, por ello, tenemos que dejar en manos de las enfermeras y enfermeros la detección precoz de casos y la gestión adecuada de los mismos, con arreglo a los protocolos establecidos, en lugar de a los profesores u otros miembros de la comunidad educativa a los que se ha impuesto una nueva responsabilidad sanitaria para la que no disponen de los conocimientos necesarios», concluyen.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Sube el número de alumnos pero se "blindan" más clases en los colegios

Las aulas volverán a tener 25 o 30 escolares pero los grupos burbuja cubrirán toda la Primaria, no solo hasta 2º
Miriam Bouiali. València 05-06-21

Los centros educativos ya recibido de la Conselleria de Educación las primeras instrucciones de organización de cara al próximo curso, dentro del marco establecido por el ministerio. El aumento de escolares por clase en los niveles iniciales y la presencialidad al 100% para ESO, Bachillerato y FP son las principales medidas para 2021-22 que ya se han transmitido a los equipos directivos.

En una de las cartas que Miguel Soler, secretario autonómico de Educación y FP, les ha hecho llegar, se detalla que «todos los grupos de Infantil y Primaria se configurarán como grupos de convivencia estable, con la ratio establecida por la normativa vigente en la Comunitat Valenciana».

De esto, se desprenden dos cuestiones. Una: que las clases dejan de ser de 20 alumnos como máximo — medida adoptada este curso—, por lo que pasan a ser de 25 escolares en Infantil y hasta 3º de Primaria, y de 30 desde 4º hasta 6º. Y dos: para compensar esto, todos los grupos se convierten en «burbujas», cuando en el curso actual era obligatorio hasta 2º de Primaria, pero voluntario de 4º a 6º. Esta «es la opción que mejor garantiza la trazabilidad y la gestión de los casos de contagios que se puedan producir», dicen fuentes de Educación, por lo que los centros deben organizar los espacios para que esto se respete.

Otra novedad respecto a los grupos burbuja es que, si bien este curso debían estar fundamentalmente con su tutor o tutora y se ha limitado la entrada de especialistas a las clases, en 2021-22 sí habrá más movimiento de docentes en las aulas. Según se detalla, «se permitirá que tanto el profesorado especialista como el personal de apoyo a la inclusión, pueda intervenir presencialmente en los grupos de convivencia estable», manteniendo la distancia. Así, «ya no hará falta que el alumnado esté acompañado, en todo momento, por su tutor o tutora». Esta medida se adopta porque todo el profesorado ya habrá recibido las dos dosis de la vacuna en septiembre.

En cuanto al resto de niveles, el reto de los institutos —sobre todo los más masificados— es garantizar la presencialidad al 100 % para todo el alumnado. Con una distancia entre pupitres que pasa de 1,5 a 1,2m, Educación insta a los IES a «utilizar todas las aulas y espacios de los que disponen», y a «organizar las aulas/espacios más grandes para situar los grupos con mayor número de alumnado».

Si, aún así, hay centros con problemas para acoger a todo su alumnado por la mañana, como última opción la conselleria apunta que «deberán contemplar la posibilidad de organizar determinadas enseñanzas, niveles o grupos en horario vespertino», pues ya no habrá turnos alternos para ir a clase. Eso sí, «esta nueva situación se deberá trasladar a las familias en el plazo más breve posible», se advierte.

La Junta moderniza la aplicación iPasen para mejorar la comunicación entre las familias y los centros educativos

SEVILLA, 6 Jun. (EUROPA PRESS) –

La Consejería de Educación y Deporte de la Junta ha actualizado la aplicación iPasen, una herramienta que facilita el seguimiento educativo del alumnado y permite mantener una comunicación más práctica y fluida con la comunidad docente.

La nueva versión de la app estará disponible el 7 de junio en la AppStore y GooglePlay. Así lo ha explicado el consejero del ramo, Javier Imbroda, durante la presentación en Sevilla de la nueva versión de la aplicación, que contará con una nueva pantalla de inicio que centraliza y articula de forma más ágil la navegación y operaciones más frecuentes para los usuarios. Además, dispone de un nuevo diseño gráfico "más ameno e intuitivo para poder de forma más rápida y fácil evolucionar e incluir en la app nuevas demandas de las familias y los docentes".

Imbroda ha detallado las novedades y mejoras de iPasen, que es usada por más de 1.100.000 tutores legales y alumnos en sus versiones ios y android. La nueva app, según ha destacado el consejero, pone a disposición del centro un tablón de anuncios que facilita la comunicación directa a las familias de todos los eventos que ocurren en los colegios e institutos.

También incluye facilidades de tramitación y acceso a los documentos electrónicos en un punto de recogida, sobre todo los boletines de evaluación, evitando así la impresión en papel y entrega manual de estos archivos.

En este sentido, el consejero de Educación y Deporte ha explicado que "el covid y el confinamiento hicieron que se diseñara e implementara este servicio de forma espontánea en el periodo de confinamiento total, y ahora se ha convertido en un servicio esencial para los centros, evitando que éstos tengan que imprimir ningún documento para entregar a las familias".

En cifras: más de tres millones de documentos se han entregado por el punto de recogida durante el curso escolar y se espera un millón para el envío de las notas. Igualmente el consejero ha indicado que en el marco del escenario covid y confinamiento, el curso pasado se enviaron más de 30 millones de mensajes a las familias a través de iPasen y más de 168 millones de notificaciones 'push' indicando cualquier evento relacionado con el alumnado o el centro (por ejemplo, una ausencia, un examen, un control, un trabajo de clase o un mensaje del tutor a la familia). "Gracias a iPasen, los centros tuvieron el curso pasado un mecanismo muy fiable de comunicación con las familias en esas circunstancias adversas", ha afirmado Imbroda.

En este curso escolar, también complicado por las medidas especiales de covid, han sido enviados 71 millones de mensajes a las familias y 221 millones de notificaciones 'push'. Otra de las mejoras que ofrece la nueva app es el acceso directo a la Secretaría Virtual para realizar trámites como la matrícula que coincide en estas fechas, del 1 al 8 de junio. Según la Consejería, el primer día de matrícula electrónica para los centros que imparten segundo ciclo de Infantil, Primaria y Educación Especial ha transcurrido con normalidad, con la realización hasta el momento de 60.000 matrículas electrónicas.

En este sentido, Imbroda ha asegurado que este servicio está transformando el "modelo de relación" de las familias con los centros educativos a través de la tecnología, generando mayor transparencia, confianza, cercanía y accesibilidad al seguimiento educativo y favoreciendo el "compromiso" de las familias con el centro educativo al tener una comunicación directa con los docentes de sus hijos e hijas.

Durante este curso 2020/21 más de 600.000 tutores legales y 160.000 alumnos han utilizado esta herramienta de manera habitual. En los centros públicos, la mayor cantidad de estudiantes que tienen al menos un familiar con iPasen se encuentra en Infantil (94,81%), seguido de Primaria (93,82%), Bachillerato (89,78%) y ESO (89,42%).

EL PAIS

Más razonamiento y menos cálculo a mano: cómo enseñar Matemáticas en el colegio, según los matemáticos

El comité español de especialistas elabora un documento para el Ministerio de Educación en el que pide reducir el tiempo destinado a la repetición de ejercicios y más peso para reflexionar

ANA TORRES MENÁRGUEZ. MADRID - 06 JUN 2021

Los profesores de Matemáticas tienen identificado uno de los mayores frenos para que los alumnos conecten con la asignatura. Es el momento en el que el estudiante, lápiz en mano y cansado de despejar la X en la décima operación del día, levanta la mano y pregunta: "¿Y esto para qué me sirve?". Hace más de una década que países como Canadá han transformado la manera de enseñar las matemáticas, dedicando menos tiempo a la repetición de ejercicios de cálculo a mano para dar más espacio a la reflexión y al razonamiento sobre cómo resolver problemas de la vida cotidiana usando las matemáticas. Esa es una de las prioridades que *el Comité*

Español de Matemáticas (Cemat) ha incluido en un documento que ha remitido al Ministerio de Educación, con el que colabora en la elaboración del nuevo currículo escolar, que llegará a las aulas en el curso 2022-2023.

Esos ejercicios a mano repetitivos se suelen dar en primaria con la suma, resta, multiplicación y división de una gran cantidad de números y en secundaria con los llamados castillos de fracciones, operaciones con radicales o con polinomios. “No es que los alumnos no tengan que aprender a hacerlo, sino que una vez que entienden el mecanismo ya pueden usar una calculadora o aplicación, y todas esas horas de clase que ahora se destinan a operaciones mecánicas y repetitivas se pueden emplear en razonar sobre para qué y por qué se usan esas fórmulas”, señala Luis Rodríguez, presidente de la comisión de educación de la Real Sociedad Matemática Española (RSME), miembro del Cemat y coautor junto a otros 12 expertos del informe [*Bases para la elaboración de un currículo de Matemáticas en Educación no Universitaria*](#).

El documento recoge las corrientes actuales de la didáctica de las matemáticas que se prescriben en el informe PISA —elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)—, en documentos del Ministerio de Educación de Ontario —que concentra el 40% de la población de Canadá—, del National Council of Teachers of Mathematics (la federación de profesores de Matemáticas) de Estados Unidos, o del Freudenthal Institute de la Universidad de Utrecht —que debe su nombre a Hans Freudenthal, uno de los padres de la didáctica matemática moderna, la llamada matemática realista—. El ministerio decidirá si incorpora alguno de los puntos en los decretos de currículum de primaria y secundaria después de la aprobación en noviembre de la nueva ley educativa (Lomloe),

“Dedicar menos tiempo a la repetición de algoritmos es un cambio importante que se debe contemplar en la reforma curricular”, señala el informe del Cemat, que aglutina a todas las sociedades científicas y matemáticas del país, que por primera vez se han puesto de acuerdo para sentar las bases de cómo rediseñar la asignatura. “Menos tiempo para memorizar procedimientos con el objetivo de que adquieran sentido crítico y sean capaces de comunicar y argumentar con lógica”. Los autores siguen el marco teórico de PISA 2021, que considera que el razonamiento matemático ayuda a “hacer los juicios y tomar las decisiones bien fundamentadas que necesitan los ciudadanos reflexivos” del siglo XXI.

El aprendizaje de las matemáticas, defienden los autores, tiene que ir ligado a experiencias que resulten significativas para el alumno, algo que ahora no sucede. “En los últimos cursos de primaria ya vemos que empiezan a no entender para qué les entrenamos con tanta operación a mano, y en 4º de la ESO es cuando les perdemos”, indica Iolanda Guevara, coautora del informe y profesora de Matemáticas durante más de 30 años. Luis Rodríguez coincide: “En primaria una parte importante de las clases son improductivas, tenemos que plantearnos por qué machacamos durante la infancia y la adolescencia con procedimientos mecánicos que les desmotivan”, añade.

Conectar con los estudiantes

En el modelo actual las clases empiezan con definiciones de nuevos conceptos matemáticos para después realizar infinitud de operaciones. El cambio plantea partir de situaciones problemáticas que conecten con los intereses de los estudiantes. Antonio Moreno, coautor y profesor de didáctica de las matemáticas de la Universidad de Granada pone un ejemplo. “Normalmente, a los alumnos se les pide que calculen la media y la desviación típica de unas cantidades, sin mucho contexto. Si en lugar de hacerlo así les preguntamos quién creen que es el mejor jugador de la NBA basándose en datos estadísticos, van a conectar con lo que están haciendo”. Un alumno puede decantarse por el jugador con más triples por partido, mientras que otro puede sostener que la desviación de ese jugador es mayor; ha tirado más veces, pero también ha fallado más. Esa es también otra de las novedades, pasar de un modelo basado en las actividades individuales a otro en el que se generen discusiones y debates, porque “la interacción evoca la reflexión”.

La regla de tres es otro ejemplo de cómo se memoriza un proceso sin entenderlo bien. “Tienes tres números y tienes que calcular un cuarto. Como es un procedimiento sencillo, los alumnos lo aplican aunque no haya proporcionalidad entre las cifras, es un fenómeno que está muy descrito en la literatura científica, un error clásico del alumnado”, señala Luis Rodríguez. Su compañero Alfonso Gordaliza, coautor del informe y presidente del CEMAT pone un ejemplo. “La mayoría de la gente, ya en la vida adulta, busca en internet y ve que para hacer una paella para seis personas hace falta una paellera de 50 centímetros de diámetro, al querer calcular qué tamaño necesitarían para 12 comensales, hacen la regla de tres y creen que es una 100 centímetros. No es así porque la fórmula para calcular el área de un círculo no sigue esa regla”, expone. La solución sería enseñar a los estudiantes a entender la proporcionalidad.

Los autores creen que otro error extendido en primaria se comete al restringir la enseñanza de la probabilidad a contextos de juegos de cartas y bolas. “Hemos detectado un abuso por una parte del profesorado de los ejemplos relacionados con el ámbito de los juegos de azar, esto da una idea deformada porque parece que la utilidad de la probabilidad y la estadística es entender aspectos vinculados al entretenimiento, cuando se pueden usar contextos reales de transmisión de enfermedades o encuestas electorales”, indica Gordaliza.

La otra reforma de calado es que el nuevo currículum contemple el uso de la computación. “Los retos tecnológicos pasan necesariamente por conectar la matemática escolar con la programación”, destaca el informe. “Hay comunidades de profesores muy volcados en la programación que presentan sus experiencias

con los alumnos en congresos, pero no es algo generalizado”, apunta Onofre Monzó, coautor y presidente de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas. Utilizar en primaria lenguajes de programación como Scratch o Snap y en secundaria Python son algunas de sus sugerencias. Por ejemplo, al estudiar los algoritmos, los estudiantes pueden programarlos o mientras aprenden geometría, álgebra o estadística usar programas como Geogebra, con el que se puede simular figuras geométricas en 3D o crear gráficas. “Estamos proponiendo cambios de calado que requieren necesariamente la formación del profesorado; si no, estamos condenados al fracaso”, advierte Monzó. Su colega Cecilia Calvo, también coautora del informe y profesora de Matemáticas de secundaria durante 30 años, incide en la necesidad de “romper las inercias clásicas del profesorado”.



Los alumnos de 12 comunidades se enfrentan a la EBAU esta semana

Castilla La Mancha, Madrid, Aragón, Asturias, Baleares, Comunidad Valenciana, Cataluña, Extremadura, Galicia, País Vasco, Canarias y Castilla y León celebran las pruebas de acceso a la universidad

EFE. Madrid | 07-06-21

Los alumnos de Castilla La Mancha, la Comunidad de Madrid, Aragón, Principado de Asturias, Baleares, Comunidad Valenciana, Cataluña, Extremadura, Galicia, País Vasco, Canarias, Castilla y León se enfrentan a la EBAU esta semana.

La primera semana de junio realizaron la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) la Región de Murcia, La Rioja y Navarra.

Los alumnos de Andalucía, Ceuta y Melilla serán los últimos en enfrentarse a esta prueba, del 15 al 17 de junio. De esta forma, a mediados de mes ya se habrán examinado los 200.000 jóvenes de toda España que han cursado 2º de Bachillerato y han sido convocados para la antigua "Selectividad".

La prueba se divide en dos fases: la general (lengua y literatura, lengua extranjera, historia y una asignatura troncal según la modalidad de Bachillerato cursada) y la específica o voluntaria, donde se pueden hacer un máximo de cuatro exámenes.

La calificación para el acceso a la Universidad se sigue calculando ponderando un 40% el resultado de la prueba y un 60% el de la etapa del Bachillerato. Se entenderá que se reúnen los requisitos de acceso cuando el resultado de esta ponderación sea igual o superior a 5 puntos.

Esta es la segunda EBAU marcada por la pandemia, y en este año, además, tras un curso impartido de forma semipresencial en las aulas.

Pero esta prueba es presencial para todos los estudiantes, que al igual que los docentes, deben seguir unas estrictas medidas de prevención e higiene.

Tienen que respetar la distancia interpersonal de al menos metro y medio y están obligados a usar mascarilla durante toda la prueba.

Además, el protocolo recoge que el uso de gel hidroalcohólico y la recomendación de evitar aglomeraciones y mantener la ventilación cruzada del aula abriendo puertas y ventanas.

Los alumnos que tengan síntomas, se encuentren en periodo de cuarentena o a la espera de una prueba de detección determinante, no podrán realizar la prueba.

La convocatoria extraordinaria tendrá lugar entre finales de junio y primera quincena de julio en todas las comunidades, a excepción de Cataluña donde se realizará del 7 al 9 de septiembre.



Catalunya pone en marcha una 'app' para denunciar casos de acoso escolar

El conseller de Educació assegura que durant el pròxim curs el més probable és que deixi de ser obligatori anar amb mascarilla en l'aula

ACN. Barcelona —7 de juny de 2021

El Departament d'Educació català pone en marcha este lunes una nueva aplicación web para poder denunciar violencias en la escuela. Así lo anunció este domingo el nuevo conseller, Josep González-Cambray, en una entrevista en RAC1, donde explicó que en los últimos dos meses se han presentado 183 denuncias por violencias en el entorno escolar, la mayoría de casos de acoso entre compañeros.

González-Cambray remarcó que la violencia en la escuela es "una realidad que existe y hay que erradicar". A partir de ahora, cualquier persona podrá presentar una denuncia en la web, y luego se hará seguimiento para recoger información "lo antes posible".

Sobre la pandemia, el conseller afirmó que es "probable" que el próximo curso no sean necesarias las mascarillas. En todo caso, anticipó que se flexibilizarán medidas, como no tomar la temperatura, y que sobre las mascarillas se tomará una decisión general. Ahora, en todo caso, no es necesario que los centros sepan si el primer día habrá mascarilla o no, apuntó González-Cambray, que remarcó que cuando Salud tome una decisión, se comunicará.

"Estoy convencido de que durante el curso que viene podremos ir dejando las mascarillas. Esperamos poder retirarlas durante el curso", indicó.

El responsable de Educación aseguró que durante este curso se ha estado "a la altura" y se ha podido demostrar que las escuelas no eran foco de contagio. "Sólo reflejan el virus, como está en la comunidad", dijo. González-Cambray no quiso precisar si es necesario o no vacunar a los adolescentes, y dijo que la decisión es de las autoridades sanitarias. "Estaremos atentos", ha apuntado, remarcando que si se han podido hacer PCR en las escuelas, también se podría vacunar, si es necesario.

europapress.es

CSIF llama a concentrarse este jueves frente a Educación ante la falta de negociación con los docentes en la pandemia

MADRID, 7 Jun. (EUROPA PRESS) -

El sindicato CSIF ha convocado una concentración para este jueves 10 de junio frente al Ministerio de Educación y FP, en Madrid, ante la falta de negociación colectiva de este Departamento con los sindicatos docentes durante la pandemia.

Según denuncia el presidente de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez, junto a la secretaria de Negociación del sindicato, Isabel Madruga, el Departamento que dirige Isabel Celaá, "ha mostrado un continuo desdén por atender a los representantes del profesorado", menospreciando así "los derechos de la negociación colectiva que tiene el profesorado".

"Desde las fallidas derogaciones de los anteriores recortes del gobierno anterior y una Ley que no tiene en cuenta la opinión de los docentes, la política del Ministerio se ha basado en informar a los sindicatos, muchas veces cuando la información ya estaba en los medios de comunicación", ha criticado Gutiérrez, que también se ha quejado de que el Ministerio, junto a las comunidades autónomas, han tomado decisiones apelando a la cogobernanza "sin tener en cuenta la opinión de los docentes".

Gutiérrez se refiere a las Conferencias Sectoriales de Educación, en las que se reúne la ministra con los consejeros educativos de las comunidades autónomas, reuniones en las que, según Gutiérrez, se ha obviado la opinión de los sindicatos docentes y, en muchos casos, ni se les ha informado previamente.

El presidente de Educación de CSIF califica de "bastante grave" lo que se acordó en la última Conferencia Sectorial de Educación, la del 19 de mayo (que se celebró junto al Consejo Interterritorial de Sanidad), para abordar el próximo curso escolar, consistentes en "sólo" imponer la obligatoriedad de mascarillas a partir de los 6 años y en rebajar el distanciamiento social a 1,2 metros, "poniendo en peligro" la salud de los docentes.

También expone el responsable educativo del sindicato "la falta de información" que ha habido en los últimos meses con respecto a la vacunación del colectivo docente, cuando se paralizó la inoculación de la vacuna de AstraZeneca. "Ahora tienen que decidir de forma individual qué segunda dosis quieren, sin haber informado a los representantes de los docentes", indica Gutiérrez.

Pero esta falta de negociación con los docentes viene de más atrás, según CSIF, en concreto, con la tramitación de la nueva Ley educativa (la LOMLOE o 'Ley Celaá'), que se aprobó a finales de diciembre de 2020, sin tener en cuenta la opinión de los sindicatos.

Por eso, critican que su contenido va en contra de los docentes, como es el caso de la Disposición adicional cuadragésima octava, que recoge la posibilidad de apartar de su puesto a un docente si cuenta con el informe negativo de la inspección educativa; o la Disposición adicional undécima, que declara a extinguir el Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Del mismo modo, CSIF denuncia que los fondos europeos que recibirá España se darán a las comunidades autónomas sin tener carácter finalista para mejorar las condiciones laborales de los docentes o de la educación pública, por ejemplo, para reducir los ratios de alumnos por aula.

REDUCCIÓN DE RATIOS

Por todo ello, el sindicato se concentrará este jueves frente al Ministerio de Educación y FP a las 12.00 horas, bajo el lema 'Por la educación pública, negociación ya', y ha animado al resto de sindicatos a unirse. "Todo esto

que no se ha negociado para nada, nos hace decir basta ya", advierte Gutiérrez, que no descarta que CSIF emprenda "acciones" en las comunidades autónomas.

Así pues, desde CSIF exigen negociar con el Ministerio las condiciones laborales de los profesores; la reducción generalizada del número de alumnos por clase (ratios); negociar las condiciones sanitarias para el próximo curso escolar 2021-2022; información precisa sobre todo lo relacionado con la salud laboral de los docentes; y negociar una inversión finalista de los fondos europeos, que serán destinados a las comunidades, para mejorar el sistema educativo, dados los "graves problemas estructurales" que han salido a la luz a raíz de la pandemia.

Igualmente, reclama que se mantengan los refuerzos de docentes implementados por la pandemia --según CSIF, unos 40.000-- y que en los próximos años haya un aumento de entorno al 15% y 20% de profesorado --unos 60.000 profesores más-- para poder reducir las ratios, una de las principales medidas demandadas por el sindicato, que actualmente se sitúan en 25 alumnos en Infantil y Primaria, 30 en Secundaria y 35 en Bachillerato.

Además, este sindicato recuerda que exige la elaboración de un Estatuto Docente y alcanzar un Pacto por la Educación que aleje a la educación de todas las cuestiones políticas.

UNA EBAU MÁS HOMOGÉNEA

En otro orden de cosas, el sindicato ha valorado las pruebas de la EBAU, la antigua Selectividad, que se están desarrollando este mes en toda España y que arrancan este mismo lunes en Madrid.

"Todos los cursos se producen situaciones que favorecen la disparidad, y este año, la pandemia y las dificultades añadidas por la ausencia de clases presenciales, hacían más necesario que nunca una prueba única para garantizar la igualdad de oportunidades", defiende el sindicato.

En este sentido, Gutiérrez ha recordado que el 5 de junio de 2019, el Ministerio de Educación anunció la creación de una comisión de estudios para disminuir las diferencias entre comunidades autónomas por la EBAU, pero que esta medida no ha prosperado. "Busquen debajo del suelo, jamás ha sido creada", ha dicho el responsable de Educación de CSIF.

Por ello, el sindicato es partidario de que haya una "prueba única" de la EBAU, "o por lo menos homogénea", para acceder a cualquier universidad española.

Y se ha quejado de que Celaá siempre se escude en las autonomías para defender que no se puede establecer una prueba única en toda España: "La ministra apela a la cogobernanza y a unas competencias que reconoce a las comunidades autónomas, pero obvia las suyas". Y es que, según Gutiérrez (que considera que el papel del Ministerio es de "coordinador de grupo"), al no hacerlo, la ministra merma los derechos individuales de cada estudiante para acceder a la universidad.

EL PAIS

El éxito del colegio que repescó a sus alumnos para volver a clase: "Tírate al césped, súbete al olivo, pero lee"

El centro Menéndez Pidal de Sevilla está en uno de los barrios más pobres de España. Este curso ha reducido casi un 80% su absentismo por el entusiasmo de sus docentes, que han logrado implicar a las familias

JAVIER MARTÍN-ARROYO. SEVILLA - 07 JUN 2021

En el barrio de Torreblanca, a las afueras de Sevilla, el colegio Menéndez Pidal ha logrado algo que podría servir de inspiración a muchos otros: enganchar a los estudiantes más remisos a acudir a clase en plena pandemia, con un vuelco a la vertiginosa estadística de absentismo. Si el pasado septiembre el 80% de sus 140 estudiantes de infantil y primaria no acudían a clase, ahora no lo hace un residual 2%.

El director, Luis Miguel Romero, es una ametralladora de superlativos, sonrisas y buena onda que ha estimulado a su claustro de 23 profesores desde que el pasado agosto aterrizó en este centro de difícil desempeño con un manojo de 70 llaves y sin conocer a nadie. "La gente veía el cole como una obligación y una amenaza, ya que, si no traía a los niños, servicios sociales se los quitaba. [El centro escolar] no tenía identidad ni apego y quisimos cambiar la imagen para que lo percibieran como algo guay que sus hijos se estaban perdiendo. Y lo hicimos con mucha comprensión, empatía y firmeza. La estrategia macrosocial ha sido un pelotazo", afirma satisfecho.

Las razones de su éxito son múltiples, pero destacan un entusiasmo contagioso entre los docentes, una formidable mano izquierda para persuadir a las familias más reacias, haber captado todos los fondos de instituciones y ONG a su alcance, pintar el colegio de arriba abajo con alegres grafitis y su apuesta por sacar al patio las actividades lúdicas para espolear a los alumnos y activar sus sentidos, inspirados en el método Montessori: un huerto, clases de taichi, un hotel insectívoro, un tablero gigante de ajedrez y un recreo dirigido por los maestros, con juegos deportivos y participativos. "Tírate al césped, súbete al olivo, pero lee", resumía Romero a sus alumnos. El centro no para, respira bullicio y los colores inundan sus muros, columnas y pasillos, con cientos de carteles y dibujos infantiles.

Torreblanca es el cuarto barrio más pobre del país con 5.944 euros de ingresos por persona y año, según el Instituto Nacional de Estadística y 18.295 vecinos que sufren una tasa de paro desorbitada y empleos precarios. El colegio Menéndez Pidal está en la parte más desfavorecida del barrio, cercana al aeropuerto sevillano y pegada a la zona de El Platanero, donde los helicópteros de la policía intervienen a menudo en operaciones contra los clanes de narcos.

“Me encantan las matemáticas y lo que más agradezco es que nadie se pelee”, exclama Doha, de 9 años, en su clase, con solo 14 alumnos, un considerable nivel de ruido, globos morados, relojes, diccionarios, fluorescentes, tableros de ajedrez y una pizarra digital y otra para tizas. La profesora Paloma González explica que los conflictos “vienen a menudo por sus vivencias en el hogar”. En este curso, a medida que los alumnos volvían poco a poco a las aulas, el colegio pintaba sus puertas del morado por el día internacional de las mujeres, el 8-M, —que el vandalismo de momento ha respetado— y adoptaba como referente a María Goyri, la investigadora y esposa de Ramón Menéndez Pidal.

Noelia Castillo ha sido la trabajadora social que ha seducido a muchas familias para que sus hijos volvieran a clase los últimos nueve meses. Al principio de curso muchos padres alegaron el miedo al coronavirus como excusa para no llevar a sus hijos, pero poco a poco Castillo les explicó que los problemas médicos de familiares cercanos no impedirían que el menor asistiera a clase. De los ocho casos derivados a los servicios sociales para que medien con las familias, solo uno ha terminado la semana pasada en la Fiscalía de Menores, que ahora estudiará si denuncia a los padres por impedir el derecho a la educación de su hija.

Otra clave fundamental del éxito es que los alumnos conflictivos no son expulsados del centro, salvo en caso de agresiones a profesores, y en su lugar son derivados a una clase donde hacen las tareas en solitario. “Su objetivo [del alumno conflictivo] era salir y estar en la calle y eso solo perjudica al menor”, ilustra Castillo. El inspector educativo Miguel Baldomero que supervisa este colegio y otros 29, coincide en que la expulsión es contraproducente y debería replicarse esa tendencia a retener a los niños disruptivos en aulas de convivencia. “Hay centros que se escudan en la falta de recursos”, alega.

Romero, que fue docente en Los Junquillos, un barrio desfavorecido de La Línea de la Concepción (Cádiz), recorre a diario los 125 kilómetros que hay desde Rota para trabajar, y otros tantos de vuelta, y aprovecha los viajes para mantener reuniones por teléfono. “No asustamos a las familias, sino que les explicamos que tendrían tiempo para hacer sus cosas y mejorar su convivencia. Y una clave es reventar el embarazo adolescente. Si con 16 años obtienen un grado medio, eso les cambia generacionalmente”, destaca el director mientras suena Vivaldi por el hilo musical del colegio. Cada día cambia el género musical que suena por los pasillos y exteriores. Baldomero ensalza la tarea del entusiasta director: “Le ha pegado al colegio un vuelco brutal hasta paliar el absentismo a un ritmo vertiginoso. En el Polígono Sur [otro barrio sevillano desfavorecido] también ha bajado, pero no tanto. Luis Miguel ha roto con la dinámica de trámites burocráticos y es complicado ese liderazgo. Ilusiona verlo hablar”.

El colegio se ha convertido en comunidad de aprendizaje, un sistema que involucra a las familias y las mete en las aulas para contribuir al aprendizaje general y desterrar del todo el absentismo. El 100% de los estudiantes del centro son beneficiarios del plan de la Junta para garantía alimentaria para escolares en situación de exclusión social y el 98% carece de tabletas u ordenadores para hacer la tarea a distancia. Durante los peores meses de la pandemia, el centro repartió comida y ropa como si de una ONG se tratara y las dificultades afloran: “Ahora todos los que puedan repetir, repetirán, para dignificar los niveles de competencia curricular. La exigencia y firmeza es innegociable, hay que ser coherente”, comparte el director.

Fuera del aula los alumnos han aireado sus ideas y dificultades de la pandemia recolectando habas y guisantes, y han plantado fresas, sandías, tomates, melones, berenjenas y puerros, entre los que se cuelan mantis religiosas y saltamontes. “La experiencia es muy útil para hablarles del ciclo de la vida”, resume la monitora encargada del huerto, Belén Gómez.

LA RAZÓN.es

El TSJC sentencia que la Generalitat no puede imponer el catalán en los exámenes de selectividad

Deberán estar en las tres lenguas cooficiales de Cataluña

JOAN PLANES. BARCELONA. 07-06-2021

Un fallo del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (TSJC) señala que “la elección de la lengua de los enunciados de examen no puede venir determinada por la Administración y, en su lugar, deberán estar disponibles en las tres lenguas cooficiales y se ofrecerá de forma individual al alumno la opción de escogerlos en el idioma oficial que estime”.

La Generalitat había vuelto a ser fuente de polémicas por la lengua. La Asamblea por una Escuela Bilingüe (AEB) interpuso un recurso contencioso-administrativo ante el TSJC Superior de Justicia de Cataluña porque

entiende que la conselleria de Educación “discrimina” el castellano en los exámenes de la Selectividad, que se celebra entre el 8 y el 11 de junio. Según recoge la AEB, el Consell Interuniversitari de Catalunya ha dictado una instrucción que tiene “como objetivo obstaculizar” que el alumno elija el español para responder.

“Repartir primero los enunciados de examen en catalán y, solo si algún alumno lo pide, darle la versión en castellano y recuperar la versión en catalán. A efectos estadísticos, hay que hacer constar en informe cuántos se libran, en castellano, sin identificar los alumnos”, es la instrucción de la Generalitat, que, a juicio de la AEB, “desinforma” sobre la posibilidad de escoger el examen en cualquiera de las dos lenguas porque exige una “petición expresa” del alumno. “Es una clara discriminación por razón de lengua que el Consell Interuniversitari de Catalunya establezca, sólo por razones identitarias, una preponderancia del catalán sobre el castellano que perjudica claramente a los estudiantes que quieran desarrollar los ejercicios en castellano o en aranés”, añade.

La AEB ha pedido también medidas cautelarisimas ante la urgencia del examen, que empieza este martes. La entidad proilingüismo de referencia en Cataluña considera que la instrucción dictada por la Generalitat vulnera, en concreto, el derecho a la no discriminación (art. 14 de la CE) y el derecho a la educación (art. 27 de la CE) y, por ello, ha solicitado su nulidad. En total, cerca de 40.000 alumnos están llamados a realizar las pruebas de acceso a la universidad (PAU).

El catalán se ha convertido en una recurrente fuente de polémicas desde que Jordi Pujol pusiera en marcha en los años 80 la inmersión lingüística. Los tribunales, en este sentido, han dictado en los últimos tiempos sentencias favorables al castellano, como el histórico fallo de diciembre del TSJC que imponía la obligación de impartir el 25% de las clases en español.

LaOpinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

Nueva oferta de Formación Profesional en la Región con 600 ciclos y más de 32.000 plazas

El presidente de la Comunidad, Fernando López Miras, ha anunciado hoy “el mayor impulso a la FP de la historia de la Comunidad”

L.O.07-06-21

El presidente de la Comunidad, Fernando López Miras, anunció hoy “el mayor impulso a la Formación Profesional de la historia de la Región de Murcia, una oferta sin precedentes, con 600 ciclos y más de 32.000 plazas para el próximo curso escolar”, que abarcan la Formación Profesional de Grado Medio y Superior, la Formación Profesional Básica y los Programas Formativos Profesionales y los cursos de especialización

La nueva oferta de Formación Profesional contempla 13 nuevos ciclos de Grado Medio, 20 nuevos ciclos de Grado Superior, 10 nuevos grupos de Formación Profesional Básica y 3 nuevos Programas Formativos Profesionales. “La Formación Profesional es una herramienta eficaz para acceder al mercado laboral”, remarcó el jefe del Ejecutivo autonómico, quien mantuvo hoy un encuentro con los alumnos de FP Dual que completan su formación en la sede de Repsol en Escombreras (Cartagena).

“Se trata, además, de una oferta que avanza de manera decidida en la flexibilización, la tecnificación y el bilingüismo”, explicó el presidente. En concreto, la Formación Profesional da un paso adelante en materia de enseñanza en lengua extranjera, se implantarán 30 nuevos ciclos en modalidad bilingüe, hasta alcanzar un total de 44. Para reforzar esta modalidad, se implementan medidas como la incorporación a las aulas de FP de auxiliares de conversación, la formación en idiomas para profesorado de FP o las estancias formativas en el extranjero para profesores y alumnos.

Por otro lado, la modalidad dual “sigue conformando una apuesta primordial en el diseño del mapa regional de la FP”, en palabras de López Miras. El próximo curso se ofertan 55 ciclos con plazas en Dual que suponen 2.750 plazas.

El presidente incidió también en una de las grandes novedades, los llamados ‘másteres de FP’ o cursos de especialización. La Región pasa de 4 cursos de especialización ofertados en el curso 2020/21 a 14, triplicando la oferta en un solo curso. Esta oferta abarca sectores punteros en el mercado laboral actual, como ‘bigdata’, ciberseguridad, modelización de edificios o redes 5G.

Asimismo, se potenciará la modalidad a distancia y los ciclos semipresenciales, de hecho, la Región de Murcia ha sido la primera comunidad en elaborar una normativa que ordena la enseñanza a distancia en FP, regulando los 112 títulos implantados de grado medio y de grado superior.

Otra novedad en la FP viene dada por la ampliación “sin precedentes” de la red de centros integrados, sumando el próximo curso dos nuevos centros, Politécnico de Cartagena y Politécnico de Murcia, con lo que son ya diez los centros integrados públicos en la Región de Murcia.

europapress.es

La falta de educación matemática afecta negativamente al desarrollo cerebral y cognitivo de los adolescentes

MADRID, 8 Jun. (EUROPA PRESS) -

Un nuevo estudio sugiere que no tener ninguna educación matemática después de los 16 años puede ser una desventaja, ya que los adolescentes que dejaron de estudiar matemáticas mostraron una reducción de una sustancia química cerebral fundamental para el desarrollo del cerebro.

Esta reducción de la sustancia química cerebral se encontró en un área cerebral clave que apoya las matemáticas, la memoria, el aprendizaje, el razonamiento y la resolución de problemas y esta cantidad de sustancia química cerebral predijo con éxito el rendimiento cognitivo 19 meses después, según publican los investigadores en la revista 'Proceedings of the National Academy of Sciences'.

Dado que muchos alumnos de todo el mundo tienen un acceso limitado o nulo a la educación durante la pandemia de COVID-19, comprender la importancia de la educación matemática en el desarrollo cerebral y cognitivo es especialmente apremiante, señalan los autores.

Los adolescentes que dejaron de estudiar matemáticas mostraron una mayor desventaja -en comparación con sus compañeros que siguieron estudiando matemáticas- en términos de desarrollo cerebral y cognitivo.

Un total de 133 estudiantes de entre 14 y 18 años participaron en un experimento dirigido por investigadores del Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Oxford. A diferencia de la mayoría de los países, en el Reino Unido los estudiantes de 16 años pueden decidir dejar de estudiar matemáticas. Esta situación permitió al equipo examinar si esta falta específica de educación matemática en estudiantes procedentes de un entorno similar podía afectar al desarrollo cerebral y a la cognición.

El estudio descubrió que los alumnos que no habían estudiado matemáticas tenían una menor cantidad de una sustancia química crucial para la plasticidad cerebral (ácido gamma-aminobutírico) en una región cerebral clave que interviene en muchas funciones cognitivas importantes, como el razonamiento, la resolución de problemas, las matemáticas, la memoria y el aprendizaje.

Basándose en la cantidad de sustancia química cerebral encontrada en cada estudiante, los investigadores pudieron discriminar entre los adolescentes que estudiaban o no estudiaban matemáticas, independientemente de sus capacidades cognitivas.

Además, la cantidad de esta sustancia química cerebral predijo con éxito los cambios en la puntuación de los logros matemáticos unos 19 meses después. En particular, los investigadores no encontraron diferencias en la sustancia química cerebral antes de que los adolescentes dejaran de estudiar matemáticas.

Roi Cohen Kadosh, profesor de neurociencia cognitiva de la Universidad de Oxford y director del estudio, "las habilidades matemáticas están asociadas a una serie de beneficios, como el empleo, el estatus socioeconómico y la salud mental y física".

"La adolescencia es un periodo importante de la vida que se asocia a importantes cambios cerebrales y cognitivos --añade--". Lamentablemente, la posibilidad de dejar de estudiar matemáticas a esta edad parece provocar una brecha entre los adolescentes que abandonan su educación matemática en comparación con los que la continúan. Nuestro estudio proporciona un nuevo nivel de comprensión biológica del impacto de la educación en el cerebro en desarrollo y del efecto mutuo entre la biología y la educación", resalta.

Según apunta, "todavía no se sabe cómo se puede prevenir esta disparidad, ni sus implicaciones a largo plazo. No todos los adolescentes disfrutaban de las matemáticas, por lo que debemos investigar posibles alternativas, como el entrenamiento en lógica y razonamiento, que comprometen la misma área cerebral que las matemáticas".

El profesor Cohen Kadosh añade que, "aunque iniciamos esta línea de investigación antes de la COVID-19, también me pregunto cómo repercute la reducción del acceso a la educación en general, y a las matemáticas en particular (o la falta de ella debido a la pandemia) en el desarrollo cerebral y cognitivo de los niños y adolescentes. Aunque todavía desconocemos la influencia a largo plazo de esta interrupción, nuestro estudio proporciona una importante comprensión de cómo la falta de un único componente en la educación, las matemáticas, puede repercutir en el cerebro y el comportamiento", concluye.



El PP demanda al Gobierno que acabe con la discriminación de la EBAU

El consejero de Cultura, Educación y Universidad de la Xunta de Galicia, Román Rodríguez, mantuvo una reunión con diputados del Grupo Popular para analizar la situación de la enseñanza y demandar al Gobierno de

Pedro Sánchez que habilite las medidas correctoras necesarias para acabar con la discriminación en las pruebas de acceso a la universidad

ABC MADRID 08/06/2021

El consejero de Cultura, Educación y Universidad de la Xunta de Galicia, Román Rodríguez, mantuvo el lunes una reunión de trabajo en el Congreso con diputados del Grupo Popular para analizar la situación de la enseñanza y demandar al Gobierno de Pedro Sánchez que habilite, cuanto antes, las medidas correctoras necesarias para acabar de una vez por todas con la discriminación en las pruebas de acceso a la universidad, EBAU.

En la reunión de trabajo, presidida por la portavoz parlamentaria, Cuca Gamarra, participaron la vicepresidenta segunda del Congreso, Ana Pastor, y la portavoz de Educación, Sandra Moneo, junto con diputados del PP en la Comisión de Educación del Congreso.

Román Rodríguez señaló que es urgente alcanzar un acuerdo a nivel estatal para garantizar un sistema educativo igualitario y equitativo, donde se preserve la accesibilidad de todos los alumnos en igualdad de condición independientemente de donde vivan.

El consejero se refirió en concreto a las pruebas de acceso a la universidad (EBAU) que se están desarrollando estos días en las diferentes comunidades. «No se trata de sustituir un modelo por otro, sino que sería interesante apostar por una homogeneización y estandarización que se puede alcanzar por distintas vías», señaló el consejero, que puso en valor el modelo gallego «que está funcionando con notable éxito como lo avalan los datos PISA».

No obstante invitó a una reflexión cuando comunidades como Galicia y Castilla y León «con mejores resultados en PISA son curiosamente las de peores datos en la EBAU». Por tal motivo, es prioritario avanzar hacia «un sistema justo, que prime el esfuerzo y la calidad, que ofrezca igualdad de oportunidades y que no genere falsas esperanzas a los alumnos que, por el motivo que sea, no pueden aprobar el curso en su ritmo ordinario y, sin embargo, a través de una desigualdad que genera la Lomloe, en otras comunidades sí se puede hacer».

EL PAIS

¿Por qué hay tantos profesores cabreados?

La vuelta a las ratios de siempre, la impresión de ser poco reconocidos, los cambios pedagógicos en marcha y la precariedad alimentan el malestar del colectivo docente

IGNACIO ZAFRA. Valencia 08 JUN 2021

Ángel Vallejo no se lo piensa mucho: “Los profesores de trinchera hemos estado toda la vida pidiendo una reducción de ratios de alumnos por aula, diciendo que eso mejora la educación. Lo logramos un poco por la pandemia y ahora que se acaba, volvemos a lo de antes”. Vallejo da clase en el instituto público de San Antonio de Benagéber, una población cercana a Valencia fundada en 1950 por el franquismo para realojar a los vecinos del antiguo Benagéber, un pueblo sacrificado para construir un pantano. Preside la Red Española de Filosofía en la Comunidad Valenciana y es de los que cree que hay mar de fondo en el colectivo docente. Una de las razones es esa: la impresión de que la reivindicación histórica de tener menos alumnos por clase se esfuma tan rápido como avanza la vacunación. Pero el cabreo, advierte, se alimenta de otros motivos.

Hay señales, como las polémicas en las redes sociales o la repercusión de algunos libros que advierten del catastrófico rumbo de la educación, que muestran que el malestar existe. En un colectivo formado por más de 700.000 profesores es difícil saber hasta qué punto es generalizado, pero preguntar a los docentes arroja luz sobre sus causas.

Vallejo pone sobre la mesa varias: “Se cambian continuamente las leyes educativas y se impone metodología como los ámbitos [la mezcla de asignaturas, en la Comunidad Valenciana] sin consultarnos. Es cierto que quienes están elaborando ahora el currículo [la forma en que se aprende y se evalúa en la escuela] son normalmente docentes que dan o han dado clases, aunque la línea general la marcó primero el Ministerio de Educación. Se nos culpa de que los alumnos repitan mucho, y se nos acusa de ser unos dinosaurios cuando no es verdad; hay mucha nueva pedagogía y gente con ganas haciendo cosas en las aulas. Y también se tiende a poner al profesorado como responsable de que no se efectúen los cambios, dando a entender que no queremos trabajar. Eso nos cabrea mucho porque le echamos cantidad de horas”.

Una escuela que no existe

El malestar por cuestiones pedagógicas es amplio, pero las visiones al respecto son con frecuencia dispares. Mari Luz González, responsable de acción sindical de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (STES), critica el modelo de enseñanza aún en vigor, procedente de la *ley Wert*, por ser obsoleto y tan memorístico como cuando ella estudiaba. Mientras Alberto Royo, profesor de Música en un instituto de Navarra y autor de libros como *Contra la nueva educación*, cree, por su parte, que uno de los problemas de las reformas educativas en España es que se basan en planteamientos de personas que carecen “de experiencia en el aula” y no parten de “un análisis realista y riguroso de la situación”, lo que da lugar a debates superficiales. “Por ejemplo: todavía se insiste en que no tiene sentido enseñar la lista de los reyes godos, cuando es obvio que esa lista no se estudia hace muchísimo tiempo. Se denuesta un modelo de escuela que no existe, se frivoliza

con propuestas pedagógicas sin base científica o sin experiencia exitosa probada, y se confunden términos y conceptos constantemente”.

“Como profesor”, añade Royo, “pido confianza y respeto a mi trabajo y que las Administraciones educativas tomen decisiones sensatas. Que se preocupen, no en devaluar la enseñanza con la excusa de la inclusividad, sino de garantizar que todos los alumnos, independientemente de su situación socioeconómica, puedan salir de la escuela con conocimientos”.

Uno de cada cuatro docentes es interino. El cóctel de precariedad laboral, celebración de oposiciones docentes (estos días), pandemia y la previsible salida del sistema de buena parte de los 35.000 docentes que se incorporaron este curso como refuerzo covid no contribuye a mejorar el ambiente. Víctor González llegó en septiembre a un instituto de Madrid, donde enseña Lengua, y no sabe dónde estará después del verano. “Si das clase de ocho a tres, y luego tienes que preparar materiales y exámenes, cuando te sientas a estudiar ya no tienes la capacidad intelectual necesaria para absorber 50.000 contenidos. Enfrentarte a un examen como el de la oposición, que me parece medieval, desmoraliza mucho”, comenta. González añade que el trabajo es muy exigente anímicamente: “Enfrentarme a 16 alumnos en clase ha sido este curso un desafío, no quiero imaginar lo que será hacerlo con 30”.

Fastidio de última hora

Hay docentes que no creen que haya tanto malestar, o que no lo ven generalizado. Lourdes Orueta, presidenta de la Asociación de Inspectores de Educación (Adide) opina que hay más bien preocupación: por la posible pérdida de recursos educativos y por cómo se materializarán los cambios pedagógicos que se derivan de la nueva ley. Y apunta: “Muchos profesores están de acuerdo con los cambios metodológicos que se están planteando, pero no van a salir a defenderlos y a decir que ya tocaba porque ya ven que va a ser así. Los que están en desacuerdo seguramente son más vehementes”.

Las plantillas han llegado a junio más cansadas de lo normal y con el inesperado fastidio de última hora, muy comentado en los claustros, de tener que elegir entre ponerse AstraZeneca o Pfizer como segunda dosis de la vacuna, dice Isabel Ruso, presidenta de la asociación de directores públicos de Galicia. “Pero yo no creo que haya una gran crispación general. Creo que el profesorado está bastante agotado por un curso excepcional, satisfecho por haber sacado el trabajo adelante en estas condiciones, y a la vez expectantes por cómo será el siguiente. El año pasado por estas fechas también parecía que el curso empezaría con mucha normalidad y después hubo que cambiar los planes tres veces”.

Más tensión en los institutos que en los colegios

La visión cambia mucho en función del centro en que se trabaja y de la comunidad autónoma en la que esté ubicado, porque las condiciones laborales dependen en buena medida de ello, afirma Vicent Mañes, presidente de la federación de directores de colegios públicos Fedeip. En secundaria, opina, se percibe más cabreo que en infantil y primaria. “Y en nuestro colectivo, como en cualquier otro, hay gente de todo tipo. Hay quien se queja de todo continuamente, va también en el carácter de cada uno. Lo que sí es una fuente generalizada de malestar es ver cómo se da marcha atrás en los recursos que se dieron a los centros con motivo de la pandemia. Este colectivo es, en general, voluntarista, y la Administración lo sabe y se aprovecha de ello”.

Los docentes, concluye el catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, Xavier Bonal, tienen motivos para el malestar, como “la burocratización y la falta de autonomía escolar”. Bonal entiende menos, en cambio, algunas críticas a la reforma educativa. “Proceden de un sector especialmente de secundaria, que solo se preparan para ser docentes con un máster de un año. Son profesores de una materia y consideran que su trabajo es más instructivo que educativo: enseñar matemáticas, historia o lo que sea y no atender a nada más. Yo creo que un profesor tiene que ser un educador en sentido amplio y por tanto atender a las razones por las cuales un alumno no está motivado y no aprende”.

europapress.es

El Gobierno aprueba la distribución a las CCAA de los fondos europeos para impulsar la FP en 2021

Esta cantidad forma parte de la inversión total de 2.075,4 millones que el Plan de Recuperación del Gobierno destinará a la FP hasta 2023

MADRID, 8 Jun. (EUROPA PRESS) -

El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación y FP, ha aprobado este martes la distribución de 301.065.389,26 euros a las comunidades autónomas procedentes del componente 20 del Mecanismo de Recuperación, Transformación y Resiliencia (MRR), dedicado al impulso del Plan de Modernización de la Formación Profesional que está desarrollando el Ministerio.

Esta cantidad, correspondiente al ejercicio 2021, forma parte de la inversión total de 2.075,4 millones de euros que el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España destinará a la modernización del sistema de FP hasta 2023.

La distribución entre las comunidades autónomas se lleva a cabo a través de un Programa de Cooperación Territorial Extraordinario, de acuerdo a diversos criterios relacionados con la población activa, la dispersión geográfica, el número de empresas o el perfil demográfico, entre otros.

Entre los objetivos a los que van destinados estos fondos, destaca el desarrollo del nuevo sistema de evaluación y acreditación permanente de competencias básicas y profesionales, para el que se destinan 115,71 millones de euros. La previsión es acreditar las competencias de alrededor de 450.000 trabajadores en este año y llegar a tres millones en 2023.

Actualmente, el 46% de la población activa carece de acreditación profesional, a pesar de desempeñar su actividad laboral a diario, lo que dificulta su acceso a mejores empleos y mejores condiciones laborales, según la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE).

CICLOS BILINGÜES DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Además, el acuerdo recoge fondos destinados a la conversión de ciclos de Grado Medio y Grado Superior en bilingües. Así, para el presente ejercicio económico, se prevé la formación de unos 20.700 alumnos en ciclos bilingües, con una inversión total de 93,285 millones de euros.

También se destinarán 72,72 millones al redimensionamiento de la oferta formativa de Formación Profesional durante el curso 2021-2022, con la creación de 38.789 plazas, para alcanzar en un plazo de tres años 135.000, que se sumarán a las más de 60.000 plazas creadas el curso pasado.

La distribución de fondos aprobada hoy también recoge la conversión de aulas en espacios de tecnología aplicada con una inversión para este año de 12,14 millones de euros. En este ejercicio se convertirán 220 aulas, con el objetivo de llegar a las 638 en tres años.

Por otro lado, el Ministerio de Educación y FP también asigna este año otros 4,76 millones de euros a la creación de 457 aulas de emprendimiento, potenciando así los recursos necesarios para que los estudiantes puedan crear sus propios proyectos empresariales facilitándoles los medios y una orientación profesional que les ayude a alcanzar sus proyectos. Se sumarán a las 496 aulas ya creadas con fondos del año anterior.

En cuanto a la línea relativa a la formación en digitalización y sostenibilidad aplicada a los sectores productivos, se asignan 2,43 millones de euros para la formación este año de casi 25.000 docentes.

Con estos fondos, que serán sometidos a su aprobación en la Conferencia Sectorial de Educación, se da continuidad e impulso al Plan de Modernización y Formación Profesional presentado en julio de 2020, que se complementará con una nueva Ley de FP que se llevará "pronto" a Consejo de Ministros, como ha avanzado la ministra portavoz del Gobierno, María Jesús Montero, en la rueda de prensa posterior al Consejo de hoy.

ANDALUCÍA, LA QUE MÁS FONDOS RECIBIRÁ

Por comunidades, la que más fondos recibirá será Andalucía, con cerca de 50 millones de euros, junto a Cataluña (43,7 millones), Comunidad Valenciana (31,2 millones) y Comunidad de Madrid (29,5 millones).

Le siguen Galicia (más de 21 millones), Castilla y León (19,1 millones), Canarias (16,1 millones), País Vasco (cerca de 13 millones de euros), Castilla-La Mancha (casi 12,3 millones), Murcia (12,1 millones), Aragón (11,3 millones), Baleares (10,6 millones), Navarra (7,6 millones), Extremadura (cerca de 7,3 millones), Asturias (casi 6,5 millones), Cantabria (5,4 millones) y La Rioja (cerca de 4 millones).

EL PAIS

El Gobierno propone que los alumnos de FP Superior cursen materias en la universidad y viceversa

El anteproyecto de ley tiende puentes entre ambas enseñanzas con colaboración entre los profesores, uso compartido de instalaciones o facilidades en las convalidaciones

ELISA SILIÓ. Madrid 09 JUN 2021

El Gobierno quiere que los alumnos inscritos en la Formación Profesional Superior puedan cursar materias optativas en las facultades, y viceversa, que los universitarios puedan desplazarse a los institutos que ofrecen una preparación muy práctica. Así se contempla en el anteproyecto de ley de FP que ultima el Ejecutivo y que pasará pronto por el Consejo de Ministros. Para ello, las universidades y los gobiernos autónomos, que gestionan los centros de FP, firmarán convenios, si el texto sale adelante en el Congreso, donde no se prevé que suscite la controversia que generó la *ley Celaá*. En la actualidad, tras superar el bachillerato, el sistema divide a los alumnos de la educación terciaria —carrera o grados de FP Superior— en dos sistemas impermeables que solo confluyen en el momento de la convalidación de materias para saltar de una enseñanza a otra. De los 1.309.762 universitarios que ingresaron el curso pasado, el 10,5% (137.525) provenía de FP.

El sistema es actualmente la antítesis de lo que se reclama en una sociedad que requiere conocimientos transversales y multidisciplinares. Por eso la Ley de Formación Profesional —también la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) abordará el encaje— busca tender puentes entre los campus y los institutos, y

eso incluye la colaboración entre los profesores, uso compartido de instalaciones o mayores facilidades en las convalidaciones. En Portugal existen, incluso, titulaciones que los alumnos inician en los institutos de FP y finalizan en una facultad. La norma que prepara el Gobierno siembra una simiente, pero no va tan lejos.

El contenido de los estudios de FP es desde 1990 prefijado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Las autonomías pueden añadir pero no modificar la materia. Con el nuevo currículo, aparecen las optativas acordes al interés de cada estudiante, pero habrá que seguir aprobando las asignaturas nucleares. Estos cimientos, sin los que no se pueden entender las materias de libre elección, son los que permiten que el título de FP sea reconocido en el marco europeo. El International Institute for Applied Systems Analysis calcula que si España quiere ser competitiva debería pasar de tener un 26% de graduados universitarios a un 38% antes de 2050 y en FP Superior, de un 11% al 17%.

Para crear cualquier grado de FP, el ministerio consulta —por este orden— a los directivos de las empresas, que ponen encima de la mesa sus necesidades; a los trabajadores, que explican cómo y en cuánto tiempo hacen la labor, los gastos o los ingresos; y a los profesores, que deben enseñar las destrezas en el aula. Por tanto, es una enseñanza muy práctica y diferente a la de la universidad, que gravita en torno a los grandes saberes, aunque ya comienza a mirar hacia la empleabilidad por la presión de los estudiantes y el mercado.

Por contra, para los estudiantes de la FP Superior —que hasta ahora no han tenido oportunidad de elegir materias optativas y pueden acceder también desde un grado medio de FP— puede resultar atractivo profundizar más en un determinado tema en la universidad. Por ejemplo, un alumno del grado superior de Administración y Finanzas tendría la posibilidad de aumentar sus conocimientos en microeconomía; o el de Caracterización y Maquillaje Profesional, sobre dermatología. El articulado de la ley no establece un porcentaje máximo de materias que se puedan cursar en aulas de la otra modalidad.

Cambios en las convalidaciones

La nueva norma pretende crear un “marco de cooperación” con el que se pretende dar seguridad jurídica y el mismo valor a todas las enseñanzas. “Las Administraciones educativas y las universidades promoverán el reconocimiento mutuo, en calidad de créditos (...) para facilitar el establecimiento de itinerarios formativos que reconozcan la formación previamente adquirida en ambos sentidos”, se apunta en el anteproyecto, al que ha accedido EL PAÍS. Aunque con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se estableció que un grado de FP Superior constaba de 120 créditos y una carrera universitaria de 240, la Administración no profundizó en el tema y hoy una facultad puede convalidar seis asignaturas de FP y otra facultad de la misma carrera solo dos.

El sistema de acceso de un graduado en FP Superior a la universidad no varía, le basta con que le llegue la nota media del expediente en FP (sobre 10), y si aspira a un grado más exigente (hasta el 14) debe presentarse a la Selectividad. Hasta 11.600 de estos titulados trataron de subir su nota en 2019. La entrada en el sentido contrario sí cambia. Hoy Educación tiene que hacer una resolución singular, convalidar cada expediente, por lo que pretende hacer un procedimiento único.

El avance de la FP superior es imparable, empujada por su enorme tirón en el empleo. El curso pasado se inscribieron 470.810 alumnos, un 7% más que el curso anterior (30.423 personas). En su modalidad presencial predominan los hombres (54,6%), fundamentalmente matriculados en la pública (70,9%). Su empuje es tal que a través de sus fundaciones muchas universidades privadas (CEU, Alfonso X el Sabio, ESIC o Francisco de Vitoria) están abriendo ciclos de FP Superior y a buen seguro fomentarán el cruce de aulas entre sus alumnos de ambas modalidades.

Investigación conjunta

La experiencia en los institutos genera innovación —por ejemplo, en simplificar los procesos para arreglar una avería en un coche— y la intención con la ley es “desarrollar entornos integrados de trabajo conjunto entre las diferentes enseñanzas de la educación superior” —es decir, centros de excelencia compartidos— con la intención de que exista una transferencia de conocimiento y se optimicen los recursos. Los institutos que participen en los proyectos mantendrán la dependencia orgánica y funcional de la normativa establecida para FP. Ya hay programas conjuntos entre cátedras y centros de FP, pero sin reconocimiento oficial.

Para poner en marcha estos proyectos hace falta una partida económica. Hasta 2023 provendrá de los fondos comunitarios de recuperación aprobados para mitigar las consecuencias de la pandemia. Educación trabaja para que a partir de entonces y hasta 2027 se pueda financiar con los fondos de desarrollo regional (Feder).

Especialización

En un mundo en constante cambio es imprescindible actualizarse, y las comunidades junto al Gobierno han ideado cursos de especialización para graduados en FP Superior que han recibido muchas solicitudes de plaza —arrancan el curso que viene—. Su intención con la nueva ley es que tengan también cabida los titulados universitarios y puedan nutrirse de las enseñanzas prácticas de la FP Superior. Su contenido irá cambiando al ritmo que avance la innovación. Por ejemplo, hay un curso de especialización en mantenimiento de coches híbridos y eléctricos y quizás en 10 años sea de pila de hidrógeno. Su duración, de entre 600 y 1.000 horas, depende del contenido.

En otoño se hará público el borrador de la LOSU, que podría incluir nueva información sobre el encaje de ambas enseñanzas, pero el Ministerio de Universidades no adelanta nada: "Hemos estado trabajando conjuntamente con Educación. Estas pasarelas nos parecen un avance positivo que hacen de nuestro sistema educativo siga adaptándose a las necesidades de la sociedad".

Los exrectores catalanes promueven una nueva Fórmula 2+2

Los exrectores de la Universidad de Cataluña, agrupados en Colectivo Laude, promueven desde 2019 que en su territorio se pongan en marcha grados que se cursan durante dos años en el instituto -y se logra un título de FP- y se prolonguen dos años más en una facultad, en la que se obtendría el diploma universitario. Organizaron un seminario que tuvo "muy buena acogida" en las consejerías catalanas de Educación, Empleo e Innovación, los sindicatos, las universidades y los centros de FP, según el presidente de la asociación, Josep Ferrer. "Hace 150 años se perseguía la alfabetización universal y se logró, y ahora en esta sociedad del conocimiento hay que luchar por la universalización de la educación superior", remarca Ferrer, exrector de la Politécnica de Cataluña. En esta universidad y en las de Girona y Lleida se pusieron en marcha comisiones mixtas para un plan piloto y el proyecto está incluido en el Pacto Nacional por la Sociedad del Conocimiento sellado por el Govern. Pero las sucesivas elecciones y la pandemia han dejado en suspenso sus pretensiones.

LA VANGUARDIA

La lengua de las PAU

El 5% de los alumnos que se presentaron ayer a Selectividad pidieron los enunciados en castellano

CARINA FARRERAS. Barcelona 09/06/2021

El protagonismo del castellano se coló ayer en las pruebas de acceso a la universidad (PAU). Se coló porque abría los cuatro días de exámenes para 40.000 estudiantes catalanes, y se coló por orden judicial.

Selectividad genera nervios y tensión. Es uno de los exámenes más observados por la sociedad: los hijos adolescentes se presentan en igualdad de condiciones al resto de jóvenes. Ellos, intranquilos, por supuesto. Apenas 18 años, toda una vida escolar detrás y la expectativa de abrirse al mundo como adultos. Y también los profesores estaban inquietos para que sus alumnos no vean frustrados sus sueños.

Este desasosiego se repite año a año. Y halla contención en un sistema logístico complejo y ejemplar. Sin filtraciones, y en la que intervienen hasta los Mossos. Tan garantista que en una ocasión un presidente de tribunal se adelantó unos minutos al abrir la caja de las copias de inglés y hubo que cambiar los exámenes en toda Catalunya.

El lunes pasado, las cajas ya estaban precintadas, con la copia de miles de exámenes. La mayoría en catalán pues el reparto, por defecto, se realiza en esta lengua.

Entonces, los jueces intervinieron a raíz de una denuncia de la Asociación de la Escuela Bilingüe (AEB), presentada el viernes, que considera un ataque a los derechos lingüísticos de los alumnos que se entreguen los ejemplares en catalán y que deban significarse para pedirlo en castellano, algo que hacen habitualmente un 5%.

Así que el Tribunal Superior de Justicia de Catalunya (TSJC) obligó, como medida cautelar de urgencia, a eliminar esa instrucción, y ordenó que se preguntara a los jóvenes por sus preferencias.

¿Cómo cumplir la orden sin crear fisuras en el sistema? Ya no daba tiempo a imprimir más ejemplares en condiciones de seguridad. Se optó por preguntar a los alumnos, antes del primer examen, el de castellano, por su elección para el resto de la evaluación. Y así preparar los ejemplares para los próximos días.

Los chicos, encerrados en las bibliotecas hasta la tarde del lunes, eran ajenos a esta polémica. Muchos ni siquiera sabían que podían elegir. "¿Que puedo qué?", respondían sin comprender. Y, aparentemente, tanto les daba. Pues la lengua que rige en la escuela es el catalán, la misma con las que han practicado las PAU estos meses anteriores.

Se encontraron carteles informativos en la puerta del aula y los miembros del tribunal tomaron nota de lo que deseaban.

En algunas sedes el impacto fue mínimo, en otras aumentó hasta el 15%. Algunos fueron selectivos y escogieron sólo algunas materias, como Filosofía e Historia. Quizás se sientan más cómodos ante un enunciado en su lengua materna. Quizás sus profesores impartieran la asignatura en castellano, como sugirió Gemma Marfany, presidenta del tribunal de Biología de la UB. En todo caso, no hubo que imprimir papel, según aseguró la Conselleria d'Universitats, el 5% optó por castellano. Idéntico resultado al de años anteriores.

Se cumplió la orden judicial dada a última hora, quedaron salvaguardados los derechos lingüísticos supuestamente vulnerados, y todo quedó en un ligero contratiempo logístico.

Veremos adonde lleva el recorrido judicial y lo que sucede en próximos años, una vez clarificada con antelación la libertad de opción para los alumnos. Quizás los jóvenes le den a este menú lingüístico menos importancia de la que se la dan políticos y jueces.

"Muchas vueltas da la vida, las vueltas dan mucha vida", sirva este retruécano, figura que salió en la prueba de castellano, para sonreír. Hoy toca catalán, y los mismos que ayer respondían en castellano hoy lo harán en catalán, indistintamente en cómo lo hagan en el resto de materias.

elCorreoGallego.es

Los sindicatos reclaman a Educación que mantenga los 2.600 profesores 'extra'

Piden no relajar las medidas anti-COVID y recomiendan mantener las distancias y las ratios de alumnos por aulas

Santiago. 09 JUN 2021

Los sindicatos de profesorado reclaman al Gobierno gallego que mantenga el próximo curso el refuerzo de medios desplegado en los centros educativos para garantizar las llamadas 'medidas COVID' y, especialmente, los cerca de 2.600 docentes contratados para atender los desdobles de grupos y la atención al alumnado a lo largo de este periodo académico.

Representantes de CCOO Ensino, ANPE Galicia, FeSP UGT y CSIF trasladaron este martes en rueda de prensa su "alta preocupación" ante la ausencia de un protocolo concreto de cara a la planificación del próximo curso y de la "falta de respuesta" de la Consellería de Educación a su petición para reunirse con los portavoces sindicales.

Uno de los principales temores de estas organizaciones es la posibilidad de que la Xunta reduzca las plantillas de este año y regrese a una situación anterior a la pandemia, justificándose en la nueva distancia de 1,2 metros entre alumnos propuesta en la última reunión entre las comunidades autónomas y la ministra de Educación, Isabel Celaá.

José Fuentes, de CC.OO. Ensino, advirtió de que el próximo curso seguirá condicionado por la COVID-19, puesto que de momento se desconoce la evolución que tendrá el coronavirus y en que punto se encontrará el proceso de vacunación. Al mismo tiempo, insistió en la importancia de "garantizar una presencial segura en todos los centros educativos". Para ello, "la única forma es con las mismas condiciones que este año", evitando reducir la distancia de seguridad de 1,5 metros y manteniendo el número de docentes y de personal de limpieza y cocina.

Fuentes destacó además que el efecto de la reducción de ratios en la mejora de la "equidad" y del rendimiento del alumnado "fue palpable", como así traslada el profesorado en el día a día de los centros educativos.

Julio Díaz, de ANPE, justificó que estos recursos permitirían "mejorar la calidad" educativa del sistema "tras el bache de los últimos años", además de aliviar "la sobrecarga de trabajo y el sobreesfuerzo" experimentado por los trabajadores de los centros. Asimismo, recordó que "existe financiación" para mantener este dispositivo y que el propio Ministerio de Educación "está promoviendo" que las comunidades mantengan los recursos humanos el próximo año, como ya confirmaron Navarra, Cantabria o Baleares.

Desde UGT, Felipe Balboa defendió que "la cantidad de sobresalientes" obtenidos entre el alumnado que se presenta a las pruebas ABAU de este año es un dato "significativo del rendimiento" alcanzado este curso y "del enorme trabajo que hicieron los alumnos" a pesar de la pandemia. "Y en parte es consecuencias de los desdobles y de la reducción de ratio", añadió, para defender que se mantengan estos recursos también el próximo curso.

José Carlos Fernández (CSIF) no recuerda un momento "más importante" para atender una "reclamación histórica" y mantener la reducción de alumnos por aula, cuyos beneficios están avalados por "múltiples estudios". "Lo que no se puede hacer ahora es volver a meterlos a todos", advirtió, y regresar a las condiciones anteriores a la pandemia con la excusa de la reducción de la distancia de seguridad.

Los representantes docentes recuerdan los efectos perniciosos de la situación vivida este curso, sobre todo las "condiciones infrahumanas" vividas en muchas clases con alumnos "con mantas en el aula" durante el invierno debido a la necesidad de ventilación. "Eso no lo podemos permitir", advirtió Díaz, para insistir en que los centros estarán en un contexto "muy parecido" al de este curso debido a que el alumnado todavía "no está vacunado".

PROTESTA EN SANTIAGO.

CIG-Ensino ha convocado una protesta este miércoles en San Caetano, en Santiago, para denunciar la intención del Gobierno gallego de recortar personal y de incrementar de nuevo el número de alumnos por aula, a pesar de que los jóvenes todavía no están vacunados.

Celaá defiende el examen de Selectividad: "Es único pero no exacto"

La ministra recuerda que la prueba "tiene toda la aquiescencia de todas las comunidades autónomas, el Gobierno y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas"

EFE. Madrid 09-06-21

La ministra de Educación, Isabel Celaá, ha replicado a Vox que el examen de la EVAU garantiza la igualdad del alumnado en toda España porque es un examen "único, pero no exacto" como así lo establece la ley del gobierno del PP anterior, ha recordado, insistiendo además en la excepcionalidad de la pandemia.

Ha incidido en esta situación de excepcionalidad al responder en la sesión de control al diputado de Vox Joaquín Robles, quien ha cargado contra la ministra por consentir, según él, que nueve comunidades permitan realizar la prueba de acceso a la universidad con hasta dos suspensos mientras que el resto exige todo aprobado. "No tiene ningún sentido", ha reprochado el diputado al insistir en que el Ministerio de Educación también "quiebra el principio de igualdad" cuando tolera que las pruebas sean de diferente nivel de dificultad, en función del territorio donde se resida. "Es absolutamente ridículo", ha subrayado.

La ministra le ha instado, en primer lugar, a asumir "todas las consecuencias de lo que significa un Estado autonómico", subrayando que una parte del examen de la EVAU la pone el Gobierno y otra las comunidades. Por tanto, ha insistido, "esta EVAU es única, pero no exacta y tiene toda la aquiescencia de todas las comunidades autónomas, el Gobierno y la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas".

Aparte, la ministra ha señalado que este bachillerato ha estado marcado por la pandemia de Covid y ha sido "la adaptación y no la uniformidad" lo que ha permitido seguir adelante, y la promoción de los alumnos "tiene todas las garantías jurídicas y toda la confianza de los profesionales que han determinado que esos estudiantes pueden ir a la EVAU con la titulación adquirida".

europapress.es

CCOO inicia una campaña por toda España para exigir la prórroga de las contrataciones en educación

MADRID, 9 Jun. (EUROPA PRESS) –

La Federación de Enseñanza de CCOO ha iniciado una campaña descentralizada en las comunidades autónomas, bajo el lema 'Menos es más', para exigir que las contrataciones que se realizaron el pasado curso se mantengan, así como aumentar las que sean necesarias para garantizar la presencialidad total de manera segura.

El sindicato está convocando acciones de distinto signo por toda España, como concentraciones, resoluciones de claustros y consejos escolares, reuniones con los distintos sectores de la comunidad educativa, reuniones con partidos políticos o ruedas de prensa, entre otros, con el fin de presionar para el mantenimiento de las contrataciones y el aumento de las plantillas.

El pasado mes de abril, el sindicato se dirigió a la ministra de Educación y FP, Isabel Celaá, solicitando que, de cara al próximo curso escolar 2021-2022, se mantuviesen las contrataciones, así como que se ampliasen en algo más de 35.000 para que la vuelta a las aulas se pudiera dar en todas las etapas, ya que la pandemia aún no ha desaparecido y, por tanto, a juicio del sindicato, "las razones que motivaron el aumento de contratación se siguen manteniendo".

Además, el aumento de profesores hace que disminuyan las ratios (número de alumnos por clase), lo que supone, a juicio de CCOO, "una mejora en la educación de todo el alumnado", ya que "se beneficia de una atención más individualizada, acorde con las necesidades educativas, lo que repercute en una mejora de su rendimiento". "Esto es de vital importancia en un sistema educativo con ratios superiores a las de la media de la UE-23 y de la OCDE, y mucho más necesario después de los meses de cierre de centros educativos del curso pasado y de semipresencialidad en este", considera el sindicato.

Si bien, CCOO recuerda que no solo se ha contratado a personal docente para este curso, sino que también se han contratado "multitud de perfiles con distintas funciones que son imprescindibles para que la educación funcione: administración, limpieza, comedor, conserjería, fisioterapeutas, personas con diplomado universitario de Enfermería, etc".

El sindicato también insta a que se prorroguen dichas contrataciones para garantizar la presencialidad segura en todas las etapas. Por último, CCOO advierte de que la planificación de un curso como el que viene "no puede repetir los errores y la improvisación que se cometieron en este" y que llevaron a la movilización en varias comunidades autónomas. Así, el sindicato considera que deben tomarse decisiones sobre espacios, protocolos, jornadas, etc., pero "nunca bajo la premisa de medidas de bajo coste, sobre todo cuando las comunidades autónomas sí contarán con fondos para acometerlas".

EL PAIS OPINIÓN

Cómo aprender matemáticas

El Ministerio haría bien en escuchar las recomendaciones de los científicos y pedagogos

JAVIER SAMPEDRO. 10 JUN 2021

Una profesora de matemáticas puede enseñar la estadística arrojando a los alumnos unos datos y pidiéndoles que calculen la media y la desviación típica. O bien puede explicar para qué sirve la estadística preguntando a los niños quién es el mejor jugador de la NBA. Un alumno puede elegir al que ha metido más canastas que la media, y otro al que ha mostrado más regularidad (una menor desviación típica), porque al final comete menos fallos. La idea no es mía, Dios nos ayude, sino del profesor de didáctica de las matemáticas Antonio Moreno, de la Universidad de Granada. Moreno es uno de los autores de un documento muy interesante que el Comité Español de Matemáticas (Cemat) ha remitido al Ministerio de Educación para el nuevo currículo escolar que arrancará en el otoño del año que viene.

Otro ejemplo del Cemat. Si para hacer paella para seis personas necesitas una paellera de medio metro de diámetro, ¿qué pasa si de repente se apuntan otras seis? Habrá que sacar la paellera de un metro, ¿no? No, porque la superficie de un círculo no crece en proporción a su diámetro. La proporcionalidad es el concepto básico que hay que explicar a los niños, al menos si no queremos que se conviertan en cuñados que atiborren a sus seres queridos.

La idea central es ahorrar gran parte del tiempo que ahora dedican los alumnos a practicar algoritmos —las operaciones repetitivas y secuenciales que usamos para sumar, dividir o extraer raíces cuadradas— y aprovechar esas horas de clase para enseñarles a entender los conceptos que subyacen a esas operaciones, los porqués y los *paraqués*. Una vez que hayan comprendido eso, los niños ya pueden delegar en las calculadoras el algoritmo machacón.

El gramático de referencia en español hasta su muerte en 1998, Emilio Alarcos, decía que enseñar la teoría gramatical es inútil antes de los 14 años. Los niños, según él, debían distinguir más o menos entre un sustantivo, un adjetivo y un verbo, sí, pero sin que eso sirviera de excusa para arrojarles a las arenas movedizas de la sintaxis estructural o la gramática generativa. Hasta para los lingüistas experimentados, esos árboles sintácticos resultaban difíciles de digerir. “¡Escobones!”, decía el académico Rafael Lapesa, “¡eso más que árboles parecen escobones!”. Alarcos defendía que la escuela debería centrarse en la práctica de la lengua, no en su teoría profunda. A lo mejor una niña de la clase decide después hacerse lingüista, pero la maestra tiene que ocuparse de todos los demás, y ahí el aprendizaje clásico patina, porque nadie entiende para qué demonios sirve eso.

Lo que valía para la gramática vale también para la matemática. Igual que un maestro no puede formar a los niños como filólogos profesionales, tampoco puede educar investigadores matemáticos. La recomendación del Cemat es estimular su sentido crítico y enseñarles a razonar. El documento de los matemáticos no es un objeto ingravido vagando más allá de Orión, pues está en línea con las directrices del informe PISA 2021 y con la experiencia de diez años en Canadá. Son los esquemas actuales los que andan perdidos por el espaciotiempo, educando a una generación tras otra de alérgicos a las matemáticas.

LA RAZÓN.es

Indignación en Madrid por el “examen más difícil en 10 años” de Matemáticas de la Evau

Los estudiantes critican la dificultad de la prueba: «Una masacre para bajar nota»

ROCÍO RUIZ. MADRID 10/06/2021

«Quien haya hecho el examen de Matemáticas II, me cago en tu puta vida», es uno de los mensajes que podían leerse en las redes sociales de algunos de los alumnos madrileños que manifestaban su indignación por la dificultad de esa prueba en concreto. Muchos estudiantes de segundo de Bachillerato que se presentaban a la Evau/Ebau este año, y que se están examinando desde el lunes utilizaron las redes para mostrar su malestar después del examen que se ha celebrado en las diferentes sedes habilitados por las seis universidades madrileñas. «¿El parámetro 26/3 en el examen de mates de Evau? No sé cuanto tiempo he estado revisando que estuviera bien hecho», comentaban. «Estamos todos de acuerdo en que la Evau de Mate de Madrid nos ha dado por todos lados, ¿verdad?», lamentaba otro alumno. «Lo que han hecho tiene nombre y se llama masacre. Querían bajarnos la nota de corte y lo han conseguido. Que vengan ahora los murcianos y canarios a aprovecharse», comentaban.

El asunto desembocó en una cascada de comentarios en redes sociales, algunos de ellos en tono humorístico que responsabilizaban a Sheldon Cooper, uno de los protagonistas de la conocida serie «Big Bang Theory» y cerebro privilegiado en física cuántica, de la autoría del examen que tanta preocupación ha generado entre los alumnos.

Algunos Estudiantes salieron llorando de las aulas de examen al ver peligrar su media y en consecuencia el acceso a carreras que exigen una alta puntuación, como es el caso de Medicina. “En mi instituto hemos practicado exámenes de la Evau realizados entre 2010 y 2020 y solo había una pregunta normal y otra que ni siquiera habíamos dado durante el curso. Es el examen más duro en diez años”, manifestó a LA RAZÓN Cristina, una alumna que acababa de salir del examen decepcionada. “Es indignante que nos esté pasando esto porque ahora los estudiantes de otras Comunidades autónomas juegan con ventaja y su nota será más alta de forma injusta”.

Otra de las quejas de los estudiantes es que la Comunidad de Madrid ha publicado un modelo orientativo de la prueba de Matemáticas que “no se parece nada a lo que nos han puesto”.

De momento, la Comisión Organizadora de la prueba en Madrid ha evitado pronunciarse sobre el tema. Y es que los estudiantes madrileños no contaban con un examen aparentemente de tanta dificultad después de un año de pandemia en el que más de la mitad de los alumnos madrileños han acudido a las clases de manera semipresencial. Además, se ha constatado que este año ha bajado el rendimiento y ha habido un nueve por ciento menos de estudiantes que han aprobado el Bachillerato y que no han podido presentarse a las prueba de acceso a la universidad.

“Nosotros ahora lo único que queremos es que se garantice a los estudiantes de Madrid que la semipresencialidad que han tenido este año en los centros realmente no ha influido en las notas que han sacado. Veremos a ver cuando salgan porque Matemáticas es una asignatura que pondera doble en la mayoría de casos”, detalló a este periódico Andrea G. Hnery, portavoz de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE).



Miles de profesores interinos temen volver a la precariedad por la previsible subida de ratios en las aulas

Los sindicatos exigen que se mantengan las contrataciones docentes y las ratios reducidas de este curso mientras los interinos temen por su futuro tras un año en el que la reducción de las ratios ha permitido a muchos trabajar y tener una cierta estabilidad, en algunos casos por primera vez en su carrera

Daniel Sánchez Caballero. 10 de junio de 2021

Acaba el curso escolar y mientras los profesores tratan de sobrellevar "la peor semana del año", *peleando con la burocracia interminable que les impone la administración* y que se acumula especialmente a final de año, empiezan a mirar de reojo a septiembre. Un colectivo en concreto observa el futuro con recelo tras un curso en el que a muchos docentes se les ha abierto de par en par la puerta del empleo por la pandemia; el desdoblamiento de clases por la COVID y la contratación de algo menos de 40.000 profesores extra que lo ha hecho posible ha permitido a los interinos, el grupo más precario entre el profesorado, que suele ir alternando suplencias más o menos largas con periodos de paro, trabajar este 2020-2021 más y mejor que nunca.

Ha sido el caso por ejemplo de Beatriz López, maestra en la Comunitat Valenciana y que este curso, por primera vez, ha conseguido trabajar desde septiembre hasta junio por primera vez en los cuatro años que lleva ejerciendo. Pero todo lo bueno que ha tenido este año para López –laboralmente hablando– lo tiene de incierto el que viene. El nuevo acuerdo entre las comunidades autónomas y los ministerios de Sanidad y Educación para el curso 2021-2022 –que permite disminuir la distancia entre el alumnado en clase– deja entrever que las autonomías volverán a las ratios prepandemia de alumno por clase. Eso permite prescindir de profesores, por lo que pone en cuestión la contratación de docentes y, por extensión el futuro laboral y la poca estabilidad que han tenido este año. Pero la incertidumbre es total porque las comunidades no han hecho públicos sus planes todavía, aunque fueron ellas las que solicitaron aumentar el alumnado por clase.

"No sé si pedir el paro, buscar un trabajo en verano o qué hacer", explica la maestra López, que empezó en octubre una sustitución indeterminada por una baja por enfermedad (sustituyendo a una persona de riesgo antes la COVID-19) que acabó prologándose todo el año. Su contrato concluye el 30 de junio, explica, y a partir de ahí todo es incertidumbre. Si se repitieran el próximo curso las condiciones de este (en su centro cada curso pasó de tener dos clases a tres, de 26 alumnos por aula a 18) podría contar casi con certeza con una plaza para todo el año. Pero nadie sabe qué va a pasar. "No nos dicen nada. Se supone que vamos a volver a lo de antes, pero confirmado no está y cada semana sale una cosa distinta", comenta. De momento está pensando en buscar un trabajo para el verano por lo que pueda pasar.

La incertidumbre recorre el país de arriba abajo. Sucede en la Comunitat Valenciana y ocurre en Andalucía, cuenta Carmen Víque. Esta maestra de francés, como su compañera valenciana, ha ejercido durante un curso entero por primera vez desde que es docente gracias a los refuerzos COVID. "Siempre había hecho sustituciones cortas, casi tenía que poner dinero para trabajar", explica aludiendo a los desplazamientos y

alquileres para dar clase por un tiempo que rara vez se conoce. Y, por fin, este curso lo hace entero en el mismo centro. Al lado de casa, además. "Fue una alegría enorme, llevo muchos años luchando por una plaza, y esto me ha dado mucha estabilidad a nivel económico, claro, pero también emocional", y cita al hijo que no ha tenido que dejar con su padre (están divorciados) o sus abuelos cuando se tiene que mudar por trabajo.

Para que esta docente —e idealmente las otras casi 40.000 personas que han ejercido este año— pueda volver a trabajar el siguiente y para que se mantengan las buenas condiciones educativas de este curso (aunque haya sido por razones no tan positivas), los sindicatos se están empezando a mover en los centros y en la calle. CSIF ha convocado una manifestación para este mismo jueves 10 ante el Ministerio de Educación para exigir la vuelta de estos docentes en aras de aumentar las plantillas y, con ellas, la calidad educativa, según explican desde el sindicato. CSIF lamenta que Educación no ha convocado a los representantes de los profesores para consultarles o contarles nada y pide una reunión con el ministerio.

CCOO también está realizando estos días "acciones de distinto signo: concentraciones, resoluciones de claustros y consejos escolares, reuniones con los distintos sectores de la comunidad educativa, con partidos políticos, etc." porque "las razones que motivaron el aumento de la contratación se siguen manteniendo". En España hay actualmente unos 170.000 profesores interinos.

A la pública por primera vez

La situación excepcional de este curso también ha permitido a muchos docentes ejercer en la escuela pública por primera vez o directamente ejercer. El pasado septiembre, cuando se decidió que este curso tendría que darse en grupos reducidos y se concluyó que para ello harían faltas decenas de miles de profesores extra, el Ministerio de Educación aprobó un Real Decreto por el que permitía a las comunidades contratar primero a profesores habilitados para ello (en el caso de Secundaria, que tuvieran el máster específico aprobado) aunque no estuvieran en las bolsas de trabajo (esto es, que nunca se habían presentado a una oposición) e incluso, si estos se acababan, tirar de licenciados en determinadas carreras como última opción aunque no tuvieran la habilitación habitualmente exigida.

Entre los primeros se encuentra María, profesora de Secundaria que vio con esta relajación la oportunidad de ejercer. María (nombre ficticio) tiene el máster habilitante para dar clase en Secundaria, pero sin haberse presentado nunca a una oposición no puede, en circunstancias normales, dar clase en la escuela pública. Se apuntó a las listas de la Comunidad de Madrid y unas semanas después consiguió una sustitución. El año empezó duro, recuerda, con mucha incertidumbre y temporalidad. "Estuve una semana en el primer destino. Se acabó la sustitución, diez días esperando, me dieron otro. En este segundo centro pasé diez días. Vuelta a empezar. Finalmente, en el tercer instituto la sustitución ya fue para lo que quedaba de curso", relata, y pudo disfrutar de unos meses de tranquilidad.

Pero María sabe que el año próximo, si no cambia la cosa mucho, no podrá repetir. La rebaja de requisitos excepcional que aprobó Educación solo duraba este curso, por lo que esta profesora ha decidido que se va a presentar a las oposiciones al cuerpo de profesores de Secundaria, que en Madrid se celebran el próximo día 19, para entrar en la bolsa de trabajo y así poder ejercer. Tampoco tiene claro cuál va a ser su situación porque, confiesa, no ha estudiado demasiado y quedará en una posición baja. Pero confía en que la acabarán llamando antes o después.

La incertidumbre afecta a todos

El problema de la incertidumbre que rodea todo lo que tiene que ver con los interinos les afecta a ellos en primer lugar, explican los profesores, pero también al resto. Luis Tovar, presidente de la Plataforma de Interinos Docentes de Ceuta (Pidoce) está a medio camino entre unos y otros. Él es interino, pero con nueve años de experiencia y un puesto alto en las listas que le garantiza una cierta estabilidad año tras año. Este curso, cuenta, ha cubierto una vacante el año entero, pero se lo ha pasado viendo a compañeros ir y venir. "Una semana en un centro, otra en otro", explica, con una gran volatilidad en las plantillas. "En la segunda ola a partir de octubre y de noviembre íbamos casi día a día, no se podían hacer planes a corto plazo, a largo menos. Ya en general estás acostumbrado a no planificar demasiado, ahora menos. Nunca sabías cuándo te iban a llamar", cuenta.

Pero el aumento de las contrataciones no ha acabado con la precariedad y la inestabilidad, aunque haya contribuido a mitigarla. Pedro, maestro castellanoleonés, aprovechó la oportunidad de ejercer sin haber opositado para buscar trabajo en Madrid. Como le sucedió a María, empezó juntando sustituciones cortas seguidas de periodos de paro. Una semana en Leganés, otra en Alcalá, cinco días en San Sebastián de los Reyes. En su caso, relata, como no reside en Madrid y como es habitual que uno sepa cuándo empieza la sustitución pero no cuándo la acaba, se buscaba soluciones habitacionales que pudiera cortar en cualquier momento. Así, se ha pasado el curso entre ejercer una semana en un municipio colindante a Madrid viviendo en un hotel, vuelta a Castilla, bajar de nuevo a Madrid para otra semana. Hasta que le adjudicaron una plaza para el resto del curso y se ha podido asentar en la ciudad madrileña de Alcorcón.

El futuro de Pedro es incierto, como el de otras tantas decenas de miles de docentes. "Las cosas no están claras, pero parece que sí va a volver la normalidad anterior", se resigna. "Porque lo contrario significa dinero y política". Si no hay contratación extra y además no se permite otra vez ejercer sin estar en las bolsas, tendrá

que buscar un plan b. En su caso, además, tiene la desventaja de que este verano no tocan oposiciones al cuerpo de maestros (en Educación lo habitual es que se alternen las oposiciones, un año para Primaria, otro para Secundaria), por lo que no puede presentarse solo para entrar en las bolsas.

Pero él, como otros, también valora la parte positiva, la experiencia regalada. "Haber trabajado este año va a venir muy bien, tanto para puntos en la baremación del profesorado [de cara a las futuras oposiciones del verano de 2022] como para coger experiencia laboral", valora. Aunque no todo ha sido positivo. "El año ha estado muy bien, pero también hemos asumido un cierto riesgo. Yo he tenido que aislarme un par de veces por positivos de alumnos", sostiene.

Y de fondo sobrevuela el acuerdo que los sindicatos firmaron en 2017 con el entonces ministro Cristóbal Montoro por el que, achuchada España por la UE por su alta temporalidad en la administración, se comprometían a rebajar la tasa de interinidad al 8% desde el 25%. Poco ha mejorado la situación desde entonces, aunque en los últimos meses algo se está moviendo. Los interinos –todos, no solo profesores– están convocados a un paro indefinido el próximo 18 de junio para "exigir el fin del problema de temporalidad a las relaciones laborales y administrativas en las administraciones públicas".

europapress.es

2.800 solicitudes para proyectos de movilidad y de cooperación en la Convocatoria Erasmus+ 2021

MADRID, 10 Jun. (EUROPA PRESS) -

El Gobierno ha recibido en la convocatoria Erasmus+ 2021 un total de 2.817 solicitudes para proyectos Erasmus+, tanto para la movilidad de las personas como para la cooperación entre las organizaciones, en todos los sectores educativos: Educación Superior, Formación Profesional, Educación Escolar y Educación de Personas Adultas.

Así lo ha anunciado este jueves el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), organismo adscrito al Ministerio de Universidades que actúa como Agencia Nacional del programa Erasmus+ de la Unión Europea para los ámbitos de la educación y la formación en España.

En concreto, ha detallado que ha recibido 2.028 solicitudes para proyectos de movilidad, 32 solicitudes de Acreditación Erasmus para consorcios de movilidad de Educación Superior y 757 solicitudes para proyectos para la cooperación. Gracias a Erasmus+, se financiarán proyectos de movilidad y cooperación transfronteriza relacionados con el aprendizaje para 10 millones de personas de todas las edades y de todos los orígenes.

El programa Erasmus+ se articula en torno a tres líneas principales de actividad o acciones clave (Key Actions o KA, en sus siglas en inglés), además de las actividades Jean Monnet.

Como Agencia Nacional en España para los ámbitos de la educación y la formación, el SEPIE gestiona las acciones descentralizadas del programa Erasmus+, concretamente la acción clave 1: 'Movilidad de las personas por motivos de aprendizaje' (KA1) y la acción clave 2: 'Cooperación entre organizaciones e instituciones' (KA2).

En Educación Superior se han recibido un total de 890 solicitudes, tanto para proyectos de movilidad, como para proyectos para la cooperación y acreditación Erasmus para consorcios de movilidad. Las organizaciones españolas en este sector han enviado 747 solicitudes para proyectos de movilidad en Educación Superior (KA131-HED), 32 solicitudes para Acreditación Erasmus para consorcios de movilidad (KA130-HED) y 111 solicitudes para asociaciones de cooperación (KA220-HED).

En relación con la Formación Profesional, en este sector se han recibido un total de 646 solicitudes (460 para proyectos de movilidad y 186 para asociaciones para la cooperación). En proyectos de movilidad (KA1), se han recibido 350 solicitudes de proyectos acreditados de movilidad de estudiantes y personal de Formación Profesional (KA121-VET) y 110 para proyectos de corta duración para la movilidad de estudiantes y personal de este sector (KA122-VET). En asociaciones para la cooperación (KA2), se cuenta con 15 solicitudes para asociaciones a pequeña escala en Formación Profesional (KA210-VET) y 171 para asociaciones de cooperación (KA220-VET).

En lo referente al sector de la Educación Escolar, se han recibido un total de 940 solicitudes (726 para proyectos de movilidad y 214 para asociaciones para la cooperación). En concreto, para proyectos de movilidad (KA1), se han recibido 306 solicitudes de proyectos acreditados de movilidad de alumnado y personal de Educación Escolar (KA121-SCH) y 420 para proyectos de corta duración para la movilidad de alumnado y personal de este mismo sector educativo (KA122-SCH). En asociaciones para la cooperación (KA2), se han recibido 61 solicitudes para asociaciones a pequeña escala en Educación Escolar (KA210-SCH) y 153 para asociaciones de cooperación en Educación Escolar (KA220-SCH).

Sobre el sector de la Educación de Personas Adultas, se han recibido un total de 341 solicitudes (95 para proyectos de movilidad y 246 para asociaciones para la cooperación). En particular, en proyectos de movilidad (KA1), se han recibido 36 solicitudes de proyectos acreditados de movilidad de estudiantes y personal de Educación de Personas Adultas (KA121-ADU) y 59 para proyectos de corta duración para la movilidad de estudiantes y personal de este sector educativo (KA122-ADU). En asociaciones para la cooperación (KA2), se

han recibido 55 solicitudes para asociaciones a pequeña escala (KA210-ADU) y 191 para asociaciones de cooperación (KA220-ADU).

Para el proceso de evaluación de proyectos, SEPIE cuenta con un panel de expertos externos que durante las próximas semanas evaluarán la calidad de las propuestas presentadas por organizaciones de educación y formación en España. Para la actual convocatoria Erasmus+ 2021, se han seleccionado específicamente un total de 619 expertos: 233 para proyectos de movilidad (KA1) y 386 para asociaciones para la cooperación (KA2).

LA PROVINCIA

DIARIO DE LAS PALMAS

La nueva FP incluirá cursos de 50 horas

La reforma de la ley de Formación Profesional que ultima el ministerio de Isabel Celaá incluye micromódulos que podrán ser acumulables y tendrán titulación oficial

OLGA PEREDA. Madrid 10/06/2021

La Formación Profesional (FP) será una enseñanza a la carta que se adaptará a las necesidades de los estudiantes. Hasta ahora, la única opción era realizar un ciclo completo, sea del grado que sea. Según ha podido saber este periódico, cuando entre en vigor la nueva ley de FP que está ultimando el Ministerio de Educación, los alumnos y alumnas podrán realizar microformaciones, cursos especializados y elementales de aproximadamente 50 horas lectivas en centros oficiales.

La microformación será acumulable, así que los estudiantes podrán realizar los cursos que puedan o quieran para ampliar su currículo académico. Al estar dentro del sistema educativo, todos tendrán titulación oficial, al contrario de lo que sucede en academias privadas, un sector dominado en muchas ocasiones por el intrusismo y la mediocridad académica.

Bajo la filosofía de formación a lo largo de la vida, los cursos de 50 horas estarán disponibles para cualquier alumno, con independencia de su edad y formación. Fuentes del Ministerio de Educación explican que estas microformaciones pueden ser especialmente interesantes para mujeres y hombres de mediana edad que quieran reciclarse laboralmente tras quedarse en paro y a los que el cuidado de los hijos les impide cursar actividades académicas más extensas.

Esta es una de las novedades que incluye el anteproyecto de la nueva ley de Formación Profesional, una norma orgánica que sustituirá a la de 2002. Con toda probabilidad, el texto será aprobado la semana que viene en el Consejo de Ministros, donde regresará dentro de varias semanas para recibir una segunda luz verde. Después, será remitido al Congreso y al Senado para su aprobación definitiva.

La nueva ley es la guinda de la revolución que está viviendo la FP desde 2018, un empeño personal de la ministra Isabel Celaá, que, de hecho, cambió el nombre de la institución que dirige para bautizarla como Ministerio de Educación y Formación Profesional. Es de suponer que la norma -muy compleja y técnica- no encontrará en el Parlamento el ruido y la confrontación política que tuvo su otro gran proyecto, la LOMLOE, más conocida como 'ley Celaá'.

"Queremos una FP flexible y adaptable. Es un paso muy ambicioso, mucho más que un plan de modernización. Es una transformación global", explican fuentes ministeriales, que destacan que la revolución de la FP ha nacido con una inyección económica histórica para llevarla a la práctica: 1.500 millones de euros de Educación y otros 500 de los fondos europeos.

La ley de 2002 diferenciaba entre la FP del sistema educativo (dirigida a los jóvenes) y la FP para el empleo (dirigida a adultos y en la que 'mandaba' el ministerio de Trabajo). La futura norma unifica ambas líneas bajo la órbita de Educación. Ahora solo habrá una FP, un sistema único y sin apellidos para que sea atractivo a cualquier persona, con independencia de su edad y condición.

Dobles titulaciones

El plan ministerial pasa por aumentar las plazas (200.000 en cuatro años). Otro de los objetivos es que, dentro de tres años, el 10% de la oferta sea bilingüe e incorpore el inglés. Empezará el próximo año académico y afectará a unos 20.700 alumnos. Asimismo, también están contempladas las dobles titulaciones. Ese será el caso de los estudiantes que realizan dos grados y también de aquellos que cursen un grado en España y otro en otro país.

El objetivo final del departamento que dirige Celaá es que la FP deje, por fin, de ser considerada como la hermana pobre de la universidad y empiece a ser vista como lo que es: un sistema educativo con empaque no solo académico sino laboral.

En el curso 20-21, el número de matriculaciones en FP ha aumentado en un 5,2% respecto al anterior. Pero los números globales se siguen quedando cortos. Actualmente, solo el 12% de los alumnos escogen FP, un

porcentaje pequeño comparado con la media de la OCDE (26%). El poco apego histórico en España hacia este tipo de estudios choca con sus evidentes salidas laborales. Si el paro juvenil general asciende al 40%, entre los titulados en formación profesional está entre el 6% y el 7%.

Fuentes ministeriales insisten en que el mundo empresarial ha visto con buenos ojos la revolución de la FP. Ahora -después de tantos años de cierto desprestigio social- solo falta que las familias vean este tipo de estudios como perfectamente válidos no solo para los hijos de los demás sino para sus propios hijos. El objetivo es que padres y madres -como viene sucediendo desde la Transición- abandonen por fin la idea de que la única vía del éxito para sus vástagos es la universidad.

“No hay un itinerario mejor o peor. No hay una educación de primera y otra de segunda. Todo depende de cada persona”, recuerdan en el ministerio. La FP está totalmente integrada en el sistema educativo. Te permite o bien acceder al mercado laboral o bien, si de es grado medio o superior, continuar tu formación en la universidad.

La previsión económica es que en 2025 el 50% de los puestos de trabajo requieran un técnico o un técnico superior. Ahora mismo, España solo llega a cubrir un 25% de esos puestos de trabajo, así que el reto es doblarlo, algo que no se soluciona con la sobrecualificación (titulados universitarios) sino con una cualificación ajustada a las tareas que se demandan.

Acreditación de competencias

A partir de ahora, la FP tendrá tres vértices: formación, orientación profesional (se multiplicarán los puntos de información y orientación no solo académica sino profesional) y acreditación de competencias profesionales. Este último punto -que empezó a llevarse a cabo hace 10 años, aunque de manera muy lenta- atañe a los trabajadores con amplia experiencia en su sector pero sin un título que acredite sus conocimientos. Hablamos, según los datos ministeriales, de la mitad de la población trabajadora: 11 millones de personas. El sistema de acreditación de competencias profesionales permitirá a esos empleados conseguir de manera ágil un título oficial, muy útil en caso de que, en algún momento, se queden en paro y busquen trabajo. El reto del ministerio es acreditar en cuatro años a tres millones de personas en los centros de FP. El trabajador podrá quedarse con ese título o bien cursar algún módulo específico para completar su formación y ampliar su currículum académico.

THE CONVERSATION

Qué hacer antes del examen de la EvAU para que la salud no nos juegue una mala pasada

Sagrario López Ortega. Psicóloga del Gabinete Psicopedagógico UGR, Universidad de Granada

Último curso de bachillerato. Un año entero preparando el examen que, a priori, le permitirá elegir la carrera que estudiará. Esta es la idea que muchos jóvenes tienen en la cabeza durante el periodo de estudio previo al examen de la EvAU (Evaluación para el Acceso a la Universidad), el cual se realiza durante el mes de junio en las universidades españolas.

En periodos de exámenes (o cualquier situación que suponga una evaluación para uno mismo), es habitual que aumente el nivel de estrés y que estemos más activados. De hecho, esta situación es útil porque nos prepara para la acción.

La clave no es evitar dicha activación (o lo que frecuentemente llamamos ‘estar nerviosos’) ya que entonces sucedería todo lo contrario, es decir, aumentaríamos esa sensación.

Por eso, hoy repasamos algunas claves que puedan ayudarnos a no perder la calma y evitar que la salud nos juegue una mala pasada en el examen.

Buscar un método de estudio apropiado

Es importante crear un espacio libre de distracciones. Será mejor que durante las horas de estudio apartemos de nuestra mirada a distractores tan potentes como el móvil, internet, televisión, y evitemos estudiar en lugares de paso de otras personas.

Asimismo, es útil identificar nuestro momento de mayor energía. Por ejemplo, podemos planificar las tareas y actividades que exigen mayor esfuerzo durante las horas en las que tenemos más fuerza. Por el contrario, reservaremos las horas de menos energía para el descanso y actividades más relajadas, como limpiar la habitación. Igualmente, es conveniente intercalar asignaturas y descansos.

Otro punto importante es la organización del estudio. Así lograremos abarcar todas las tareas necesarias antes del examen, como revisar material, hacer esquemas, repasar cada tema, etc.

Pero no se ponga más presión de la necesaria. Comience de forma progresiva, sea constante y recuerde que “las ganas vienen haciendo”. Establezca metas a corto plazo y afróntelas de una en una para no saturarse.

El momento de repaso, nunca para el final

Por último, no nos olvidemos de una parte fundamental del estudio: el repaso. Aunque sea la última de la que hablemos, es importante que en nuestro programa no la dejemos para el final, ya que ello generará demasiado estrés y nos hará dudar de lo que sabemos. Por el contrario, hacerlo con frecuencia nos permitirá aumentar la confianza en nosotros mismos.

Respecto a estas revisiones, debemos utilizar una técnica apropiada: leer tratando de memorizar esquemas y resúmenes, escribir lo que se recuerda sin tener el material delante, desarrollar el tema esquematizado de forma oral o escrita, consultar, si es necesario, los apuntes o el libro, simular el examen, emplear reglas mnemotécnicas para memorizar conceptos difíciles y espaciar los repasos en el tiempo.

Por último, no podemos olvidar el darnos recompensas por el trabajo bien hecho. Esto ayuda a no sentir resentimiento hacia la tarea hecha y hacia lo que aún te queda por hacer.

Huir de los imprevistos de última hora

Para evitar que el estrés de esta situación aumente por un imprevisto, repasaremos algunas tareas importantes que debemos tener en cuenta antes del examen:

- Comprobar con antelación el día, lugar, hora y si es necesario algún material específico para el examen: (bolígrafo, lápiz, goma, DNI, resguardo de matrícula, calculadora, diccionario, botella agua, chocolatina y, como no, mascarilla, gel hidroalcohólico y pañuelos).
- Revisar el trayecto desde casa hasta el lugar del examen y el medio de transporte necesario para llegar. Si va a utilizar un bonobus o tarjeta de metro, revise que tenga suficiente dinero. En caso de que utilice su propio coche, revise las zonas para aparcar o busque un parking cercano. Por si acaso los lectores de tarjetas no funcionan, lleve siempre algo de dinero en metálico.
- Estar en contacto con otros compañeros con respecto a estos temas para evitar posibles errores.

Técnicas útiles para gestionar las emociones

Si con todo ello necesitamos gestionar la ansiedad y regular nuestras emociones, hay otras técnicas que pueden ayudar:

- Respiración abdominal. Ésta consiste en respirar pausadamente llenando totalmente los pulmones desde el abdomen, algo que no solemos hacer en la respiración normal.
- Mindfulness (atención plena al momento presente). Se trata de ser consciente del aquí y ahora, sin ánimo de juzgar o valorar lo que se está pensando o sintiendo.
- Tensar y relajar diferentes grupos musculares. Por ejemplo, tense los hombros durante pocos segundos y a continuación déjelos caer. Sentirá la sensación de relax que esta técnica produce y aprenderá a identificar estados de tensión de los músculos para relajarlos seguidamente.
- Si aparecen pensamientos distractores y recurrentes que amenacen su concentración o autoestima (“voy a suspender”, “no me va a dar tiempo”), puede sustituirlos por respuestas racionales (“tengo la capacidad de aprobar”, “sólo necesito trabajar más”), pensamientos que le ayuden a manejar el estrés (“un poco de activación me puede ayudar”, “así lo haré lo mejor que pueda”) y pensamientos que le ayuden a mantenerse concentrado (“puedo responder a la pregunta si elaboro la respuesta en pequeños subapartados”).

Si estas estrategias no le funcionan, anote los pensamientos en un papel y siga trabajando bajo la “promesa” de que después se ocupará de ellos.

Día del examen, más allá del repaso

Como hemos comentado, el tiempo disponible antes del examen no será únicamente para repasar. Hay otras muchas tareas que, más allá de estudiar, nos ayudarán a ser más efectivos durante la prueba.

- Levántese temprano, dúchese, arréglese y desayune (nuestro cuerpo y nuestra mente necesitan nutrientes para funcionar adecuadamente).
- Vaya con tiempo suficiente para llegar a la sede del examen, localizar las entradas al edificio y concretar el aula.
- Busque algún sitio para sentarse en el que esté cómodo y trate de calmarse con alguna de las técnicas indicadas previamente, por ejemplo con la respiración abdominal.
- Evite mantener conversación con los compañeros que le pongan nervioso.

Aplicar las técnicas también durante el examen

Las técnicas de relajación que hemos visto pueden aplicarse en cualquiera de las fases. Sí, también durante el examen. Si lo encuentra necesario, tómese un par de minutos de descanso para practicarlas.

Si puede elegir el sitio, intente colocarse en el que esté más cómodo. Trate de evitar las zonas más próximas a la puertas. Una vez que haya recibido el examen, lea las instrucciones un par de veces y organice su tiempo de forma eficiente. Durante la duración del mismo, respete el silencio.

Aunque nuestro primero impulso sea volcar toda la información previamente estudiada, será conveniente pararnos a pensar antes de escribir y trazar un esquema para ordenar las ideas y no olvidarnos de nada importante. No se trata de hacer un primer examen en sucio, ya que lo más probable es que no le quede tiempo para pasarlo más tarde a limpio.

Al igual que recomendábamos durante el periodo de estudio, empiece con las preguntas más sencillas, lo cual ayudará a afrontar con mayor seguridad las preguntas más difíciles.

Asimismo, cuide la presentación y limpieza de su examen. Redacte con brevedad y precisión. Comience por conceptos claves para posteriormente desarrollar cada uno de ellos.

Y ahora sí, antes de entregar el examen es fundamental el repaso, para comprobar que ha respondido a todas las preguntas que quería. No se apresure si ve a otras personas terminar antes. Cada uno trabaja a su ritmo. Una vez acabado el examen, recuerde que no es necesario hablar de las respuestas con sus compañeros si ello le va a perjudicar su desempeño en los siguientes exámenes.

Por último, no olvide darse algún premio por haber hecho el examen, independientemente de cómo crea que le haya salido. Tenemos que premiar siempre el esfuerzo realizado y no tanto el resultado inmediato.

MAGISTERIO

La imparable expansión de la Formación Profesional online **EDITORIAL**

Martes, 8 de junio de 2021

Cada vez más alumnos se decantan por la FP, y cada vez más lo hacen en el régimen a distancia. Lo corroboran las estadísticas del Ministerio. Aun haciendo referencia al curso 2019-20 y no reflejando aun por tanto los efectos de la pandemia (que se prevé que dispararan los partidarios de esta modalidad) refleja crecimientos cercanos al 10% en las matrículas en FP de Grado Medio y próximos al 20% en Grado Superior, mientras que en presencial no llegaron al 5%.

La FP online es flexible y se adapta a las diferentes circunstancias del alumnado, y es clave tanto para quienes terminan Bachillerato como para quienes ya están trabajando y quieren mejorar sus condiciones o para aquellos que de repente pierden su empleo. Ahora solo falta que las autoridades, que siempre están ahí a la hora de proclamar que “hay que prestigiar la FP” se acuerden de esta modalidad en crecimiento, también a la hora de establecer el sistema de becas y ayudas.

El ‘smart learning space’, un diseño que potencia la flexibilidad en las aulas

El diseño de nuevos espacios educativos está pensado para que el mobiliario y la distribución favorezcan el bienestar de los alumnos y el aprendizaje colaborativo.

ADRIÁN ARCOS Martes, 8 de junio de 2021

Si por un momento pensamos en un aula, seguro que nos viene a la mente la imagen de varias filas de sillas y pupitres mirando hacia una pizarra junto a la que se sitúa el profesor. Sin embargo, las investigaciones dicen que esa forma de organizar el mobiliario escolar no es la mejor manera de fomentar el aprendizaje.

Especialmente si se tienen en cuenta las necesidades actuales de los alumnos, quienes, según la OCDE, necesitan un entorno social que exige autonomía, flexibilidad y capacidad para tomar decisiones y conectar conocimientos por sí mismos o mediante el trabajo en equipo.

Es también la opinión de seis de cada diez profesores, que creen que cambiar el diseño del aula es clave para mejorar el aprendizaje y el bienestar de los alumnos. Así lo muestra un estudio elaborado por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), la Universitat de Barcelona (UB), la Universitat de Vic (UVic) y la Universidad Simón Bolívar (USB) en el que han participado 847 profesores de Infantil, Primaria y Secundaria de 40 centros.

¿Qué es el ‘smart learning space’?

“Asumimos que los espacios tienen que ser así sin demasiada reflexión o sin vincular aquello que estamos innovando en metodología con el lugar en el que lo vamos a poner en práctica”, señala Guillermo Bautista, miembro del grupo de investigación Smart Classroom Project de la UOC e investigador principal de este estudio.

Por eso es necesario llevar a un escenario real el llamado **smart learning space**, “un espacio que responde a cualquier propuesta y necesidad de aprendizaje, flexible, no zonificado, en el que prevalece el bienestar físico y psicológico como base para que la actividad de aprendizaje se plantee con un papel proactivo y autonomía por parte del alumnado”, señala Bautista.

Los múltiples beneficios que produce un diseño adecuado del aula ha llevado al Consorci d'Educació de Barcelona a empezar a renovar el mobiliario de 487 aulas, reorganizando además los espacios para conseguir

ambientes motivadores que predispongan al descubrimiento. Los típicos pupitres y sillas de color verde de las aulas de Infantil se han cambiado por mobiliario más adaptado a las metodologías actuales. También se han sustituido los armarios y las estanterías.

Estos nuevos diseños promueven un concepto de escuela donde los espacios, la distribución, el mobiliario y los materiales se convierten en una herramienta educativa para el desarrollo de los aprendizajes cognitivos y sensoriales de los niños fomentando el trabajo cooperativo.

El mobiliario retirado y en buen estado se incluye en el catálogo de mobiliario de segundo uso que los centros pueden solicitar para reutilizarlo y se facilitará a entidades que lo puedan necesitar. La inversión prevista en este programa ha sido de cuatro millones de euros, financiados en un 75% por el Ayuntamiento de Barcelona y en un 25% por la Generalitat de Cataluña.

Y es que, como señalan los autores del estudio, las necesidades de competencia y aprendizaje de los alumnos actuales no solo están obligando a reconsiderar las prácticas docentes o la inclusión de recursos digitales, sino que también plantean la necesidad de cambios en los espacios de aprendizaje en general.

Bautista lo muestra con un ejemplo: según explica, la ciencia nos dice que colaborando aprendemos más y mejor, y por lo tanto el espacio debe propiciar esta colaboración e interacción, teniendo en cuenta además lo que dicen las investigaciones sobre el aprendizaje colaborativo. Si organizamos la actividad con grupos de cuatro alumnos a partir de un reto o un proyecto, lo lógico sería que el diseño permita que el grupo colabore en un espacio adecuado y también tenga cierta autonomía para usar los recursos que necesite, moverse, buscar, experimentar, autoorganizarse...

“Esto implica que no todos los grupos estarán haciendo lo mismo al mismo tiempo, y que no para todos serán necesarios los mismos recursos. La actividad en el aula se diversifica y el espacio tiene que responder constantemente a esta diversidad organizativa, de uso, de recursos, de movimientos”, explica el responsable del Smart Classroom Project.

También en Secundaria

En la actualidad, la mayoría de docentes valora negativamente la organización de su clase para actuar como espacio integral de aprendizaje. Es uno de los resultados del estudio. Pero hay diferencias entre los distintos niveles educativos, ya que el diseño en Infantil y Primaria generalmente es más flexible, cooperativo y personal. “Es precisamente en las etapas de Infantil y Primaria donde han estado más presentes y suelen ser más visibles corrientes pedagógicas como las desarrolladas desde principios del siglo XX, en las que los espacios, su disposición, mobiliario, etc. ya se vinculaban a significados pedagógicos claros”, afirma Angelina Sánchez-Martí, investigadora del proyecto Smart Classroom Project y profesora de la UAB.

Por el contrario, la disposición tradicional de los espacios está mucho más establecida entre los centros y profesorado de Secundaria. Por eso los autores de la investigación valoran positivamente el hecho de comprobar que hay docentes y centros de esta etapa que son conscientes de que sus espacios no responden a las metodologías que quieren implementar. “Los espacios *smart* que hemos implementado en la investigación se codiseñan desde la rigurosidad, la exigencia y la búsqueda de objetivos y resultados máximos en el aprendizaje que plantea cada centro. Y esos espacios se necesitan en todas las etapas”, advierte Guillermo Bautista.

Otro resultado destacable es que el profesorado se muestra especialmente crítico a la hora de valorar la integración de la tecnología en las aulas. Pero, en opinión de los autores del estudio, no es un dato sorprendente, ya que “precisamente las tecnologías son las que ponen en jaque los espacios y tiempos y, por lo tanto, exigen una gran flexibilidad y adaptación constante al cambio, además de una reformulación de los espacios de aprendizaje”, señala Sánchez-Martí.

Y añade que las posibilidades que ofrece la integración tecnológica en cuanto a la creación de nuevas formas de relación y aprendizaje “chocan de pleno con el diseño tan normalizado que emana de que las escuelas deben estar basadas *per se* en aulas, sin que esto tenga que ser necesariamente así”.

El espectacular ascenso de la Formación Profesional a distancia

Las matrículas crecen un 16% en Grado Medio y un 28% en Superior. Los alumnos eligen esta opción por su mayor flexibilidad y autonomía frente a la modalidad presencial.

SARAY MARQUÉS Martes, 8 de junio de 2021

Las estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional, recientemente publicadas, corroboran el mayor interés que está suscitando esta modalidad entre los estudiantes. Si entre 2018-19 y 2019-20 (el último con cifras disponibles) el alumnado en FP de Grado Medio presencial creció un 4,2% y de Grado Superior presencial, un 4,8%, en la modalidad a distancia las matrículas se incrementaron un 16,4% y un 27,7% respectivamente.

Ya antes de la irrupción del Covid, en el curso 2019-20, los alumnos en esta modalidad suponían el 8,7% en Grado Medio y el 17, 1% en Grado Superior, sumando 108.532 alumnos en toda España. En la Comunidad de

Madrid, en FP de Grado Superior, el 23% de los alumnos se encuentran en el régimen a distancia, que experimentó un incremento de matriculación del 96% desde 2017-18, mientras que el aumento en modalidad presencial fue del 9%.

“En general estamos ante alumnos muy comprometidos y motivados y, salvo casos muy excepcionales, con unas calificaciones excelentes”, asevera María Jesús Retana Maqueda, directora del Centro de Estudios Profesionales de la Universidad Camilo José Cela. Desde el curso 2016-17 esta institución ofrece Formación Profesional y desde el 2019-10, en modalidad a distancia. “Entonces apreciamos que numerosos profesionales ya inmersos en el mercado laboral necesitaban una formación adecuada a sus circunstancias y nos planteamos cubrir esa necesidad, pues desde el CEP siempre apoyaremos a los profesionales que necesitan crecer en su vida profesional y, en este escenario, la FP es el vehículo perfecto para su desarrollo y la FP a distancia, la que mejor se adapta a las circunstancias particulares (motivos personales, de trabajo, de ubicación geográfica) de cada uno”, prosigue Retana. Empezaron con un ciclo a distancia (Educación Infantil) y hoy son seis, todos de Grado Superior, pero esperan seguir creciendo conforme a las necesidades formativas que vayan apreciando en el mercado.

Según los alumnos, la falta de presencialidad se puede suplir con la cercanía de los profesores. Pero todavía hay algunas cuestiones en que la FP a distancia no está a la misma altura que la presencial y en las queda margen de mejora. Es el caso de las becas y ayudas, que, por ejemplo en la Comunidad de Madrid, excluyen, de momento, a estos alumnos.

Si entre 2018-19 y 2019-20 los alumnos en FP de Grado Medio presencial subieron un 4,2% y los de Grado Superior presencial, un 4,8%, en ese mismo periodo los alumnos de Grado Medio a distancia se incrementaron un 16,4% y los de Grado Superior a distancia, un 27,7%, cifras que previsiblemente registraron un ascenso aun mayor en el 2020-21 a causa de la pandemia de Covid-19.

La FP a distancia suponía el 17,1% de la matrícula en Grado Superior en el curso 2019-20 y el 8,7% en Grado Medio, con un desarrollo muy dispar del régimen a distancia por comunidades. Así, en Grado Superior destacan Canarias (30,9%), Cataluña (30,1%) y Cantabria (29,6%). Mientras, en Grado Medio destaca el 22,8% de Ceuta, seguido del 21,2% de Canarias, el 19,3% del Principado de Asturias y el 17,6% de Cantabria.

Por familia profesional (en la mayoría existe oferta de ciclos formativos en el régimen a distancia), las que registran mayor peso en esta modalidad son Sanidad (20,4%), Seguridad y Medio Ambiente (16,5%) y Servicios Socioculturales y a la Comunidad (13,3%) en Grado Medio e Informática y Comunicaciones (25,3%), Seguridad y Medio Ambiente (24,3%) y Servicios Socioculturales y a la Comunidad (24,1%) en Superior.

Predominan las mujeres tanto en Grado Medio (60,2%) como en Superior (61%). Llama la atención que en familias con escasa presencia femenina en la modalidad presencial esta se incrementa significativamente en la modalidad a distancia, caso de Informática y Comunicaciones en Grado Medio, donde las alumnas pasan de suponer el 7% al 15,2%, y también en Grado Superior (del 10,2% al 18,9%). En Gestión Administrativa pasan del 56,8% en presencial al 76,6% a distancia y en Administración y Gestión, del 59,1% al 76,2%.

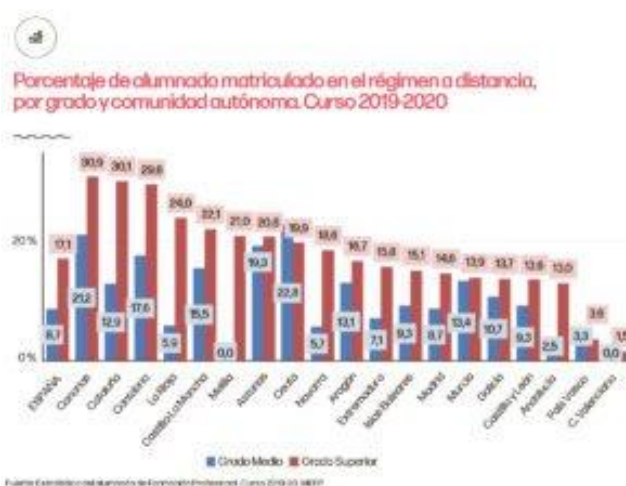
212 centros ofrecen FP de Grado Medio a distancia y 354, de Grado Superior en toda España.

La Formación Profesional, clave frente al desempleo

El auge de la Formación Profesional se refleja en el llamativo incremento de los alumnos que se matriculan, sobre todo en la modalidad a distancia, y en los cada vez más numerosos centros que la ofrecen. Entre el curso 2018-19 y 2019-20 los centros que ofrecían FP de Grado Superior online pasaron de 330 a 354, con la incorporación de 24 centros privados más, que ascienden ya a 165 (en Grado Medio son 76).

El 50% de las oportunidades de empleo a partir de 2025 estarán reservadas para personas con una cualificación intermedia (técnicos y técnicos superiores de Formación Profesional) y solo el 16% de los empleos requerirán bajo nivel de cualificación. Por ello, el Ministerio de Educación prepara una *nueva ley de FP*, unos estudios que serán claves en los próximos años. “Vamos a sacar la Formación Profesional del lugar secundario al que se la ha relegado para situarla en el lugar prioritario que tiene en otros países europeos. La Formación Profesional es clave para reducir el desempleo juvenil”, proclamó Isabel Celaá recientemente.

Con un 38,3% de desempleo juvenil (la tasa más alta de la UE) y un 16% de abandono educativo temprano (la segunda más alta después de Malta) España tiene sus esperanzas depositadas en la Formación Profesional. La semana pasada, el análisis del Observatorio de la Formación Profesional de Dualiza Bankia mostraban cómo el nivel de desempleo, la temporalidad y la precariedad se reduce entre los jóvenes con estudios de FP. Así, contar con un título de FP de Grado Medio ofrece una ventaja de 14 puntos en tasa de empleo frente a los niveles formativos superiores en personas de 20 a 34 años. En el caso de las mujeres, la denominada prima de empleo superaba los 20 puntos en 2020. El porcentaje de ofertas de empleo que demandaban personas



con estudios de FP creció 8,9 puntos en 2019 respecto a 2015 y su peso en el total de las ofertas (38,8%) ya se equipara al de las que demandan personas con estudios universitarios.

Redes colaborativas para afrontar los retos del futuro

Las redes colaborativas resultan estratégicas para afianzar un futuro de éxito y, por ello, han surgido la Alianza para la FP Dual –la red estatal de empresas, centros educativos e instituciones promovida por entre otras por Fundación Bertelsmann– y FPempresa, lo que asegura una bolsa de empleo a través de EmpleaFP para todos los alumnos que titulen, donde todas las empresas asociadas a FPempresa se pondrán en contacto con ellos cada vez que tengan puestos de trabajo relacionados con sus titulaciones.

Xcelence.es, una herramienta de la Fundación Bertelsmann para mejorar la orientación en los centros de España

La Fundación Bertelsmann lanza la herramienta Xcelence.es, que permite a los centros educativos evaluar su sistema de orientación e implementar mejoras. La plataforma es de uso gratuito y ofrece a los centros un diagnóstico, un informe personalizado, recomendaciones y recursos. El modelo Xcelence está inspirado en prácticas de referencia internacional y ha sido adaptado por la Fundación Bertelsmann al contexto español.

JUAN JOSÉ JUÁREZ Y SARA SÁNCHEZ Martes, 8 de junio de 2021

La Fundación Bertelsmann lanza la plataforma Xcelence.es para ayudar a los centros educativos a realizar una autoevaluación de su sistema de orientación e iniciar un proceso de mejora continua. Desde 2020, la Fundación impulsa el modelo Xcelence que, basado en estándares internacionales, proporciona una visión innovadora y estratégica de la orientación académico-profesional a los centros educativos.

La plataforma es de uso gratuito y está diseñada para que todos los centros educativos que integren las etapas de ESO y/o Bachillerato puedan implementar el modelo, independientemente de su titularidad, tamaño o ubicación. La evaluación imparcial que proporciona Xcelence.es es el primer paso del proceso y, para realizarla, es necesaria la implicación del equipo directivo, orientador y docente. Los centros encontrarán un cuestionario con una batería de indicadores en base a las 10 claves de orientación que propone el modelo.

Las 10 claves de Xcelence resumen las áreas necesarias para que los centros educativos estén seguros de que sus estudiantes reciben una orientación integral y de calidad, que les permita conocerse a sí mismos, identificar vocaciones, talentos e intereses, desarrollar competencias para la empleabilidad, y tomar decisiones informadas sobre su futuro profesional.

La plataforma Xcelence.es comenzó a funcionar en septiembre de 2020 y, durante este curso escolar, se ha realizado un testeo profundo con más de 100 centros educativos. Este proceso ha servido para implementar mejoras en la herramienta y comprobar su validez con centros que representan una gran diversidad en cuanto a titularidad, tamaño y entornos socioeconómicos. Gracias a esta experiencia, la herramienta está lista para el uso masivo por parte de centros de todo el territorio nacional.

¿Cómo funciona Xcelence.es?

1. Lo más importante es integrar el modelo en la estrategia del centro como uno de los pilares clave del proyecto educativo. Para ello, el compromiso del equipo directivo con la temática es fundamental.
2. El siguiente paso será realizar el registro en Xcelence.es y cumplimentar el cuestionario, para el que será necesaria la colaboración de diferentes departamentos.
3. Una vez terminada la evaluación, el centro recibirá de manera privada un informe que mostrará su resultado alcanzado en cada una de las 10 claves de orientación que plantea el modelo.
4. Este primer diagnóstico servirá como punto de partida para identificar puntos fuertes, áreas de mejora y establecer un plan de acción en el centro. Xcelence está diseñada para un uso continuo y el proceso de autoevaluación se debería repetir cada curso escolar para que los centros puedan generar certezas sobre el impacto real de sus acciones de mejora, comparando los resultados con años anteriores.
5. La herramienta también permite comparar los resultados con los de otros centros. Los datos que se muestran son agregados y existen múltiples filtros para la comparativa: territorio, oferta educativa, titularidad o nivel socioeconómico, entre otros.
6. Xcelence también ofrece un catálogo con más de 150 materiales y recursos de orientación que servirán como guía y apoyo en el momento de planificar acciones de mejora. Estos materiales están clasificados en función de su encaje en las 10 claves del modelo Xcelence y los centros podrán filtrar los recursos que más se ajustan a sus necesidades.

¿Qué beneficios ofrece a los centros educativos?

- Facilita un diagnóstico del estado de la orientación, basado en 10 claves de referencia internacional.
- Ayuda a establecer prioridades y definir procesos de mejora continua, basadas en recomendaciones personalizadas y recursos concretos.

- Ayuda a pasar de un trabajo aislado de un departamento, a un proyecto estratégico de centro que define oportunidades de colaboración bajo un marco de gestión de calidad.
- Posiciona a la orientación académica y profesional como valor diferencial de la propuesta educativa del centro.
- La sencillez del modelo favorece la identificación de roles y la implicación por parte de agentes externos e internos en el proceso.

Madrid decidirá el número de profesores en función de las necesidades pedagógicas y sanitarias

El consejero de Educación y portavoz del Gobierno regional en funciones, Enrique Ossorio, ha asegurado que el próximo curso 2021-22 se mantendrán todas las medidas higiénico-sanitarias que han tenido "éxito" durante la pandemia y que se diseñará el número de profesores "en función de las necesidades pedagógicas y sanitarias".

REDACCIÓN MIÉRCOLES 9 de junio de 2021

Los ministerios de Sanidad y de Educación han debatido el documento que se propone a las comunidades autónomas para el inicio del curso escolar, un documento que se sometió a votación en el Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud y que tuvo el voto en contra de la Comunidad de Madrid.

En la rueda de prensa posterior a la reunión del Consejo de Gobierno en funciones, Ossorio ha explicado que, en principio, la Comunidad de Madrid va a seguir criterios de ese documento, que establece que en Infantil y en Primaria debe haber grupos estables de convivencia, con los ratios existentes en los decretos educativos, algo que ha funcionado en este curso, mientras que en Bachillerato y Secundaria se establece una distancia de 1,2 metros para garantizar la presencialidad. Y ha destacado la importancia de "recuperar la presencialidad absoluta porque al final los alumnos que tienen más problemas son los que se ven más perjudicados" por la enseñanza por vía telemática.

En función de las "necesidades pedagógicas y sanitarias", se diseñará el número de profesores para el curso que viene en la Comunidad de Madrid, teniendo en cuenta que todos van a estar vacunados en septiembre y que es posible que se vacune también a los alumnos mayores de 12 años, ha indicado el consejero.

Según Ossorio, la Comunidad de Madrid va a mantener el curso que viene todas las medidas higiénico-sanitarias que han tenido "éxito" en este curso, como el gel hidroalcohólico, los coordinadores Covid, la limpieza adicional en los centros o las entradas divididas para evitar que evitar las aglomeraciones de los alumnos.

Por otro lado, ha apuntado que el Consejo Escolar debate este miércoles la propuesta de calendario escolar para el curso 2021-22, que es de 180 días, "prácticamente lo mismo que se ha hecho todos los años y de los hay que descontar dos de festividades locales". "Si en el calendario laboral hubiera puentes o días inhábiles adicionales, también lo ajustaríamos", ha precisado el consejero, quien ha agregado que "en estos tiempos de pandemia o de Filomenas", el calendario también se puede modificar si hay alguna incidencia.

La propuesta de la Consejería de Educación contempla que en los centros que imparten segundo ciclo de Infantil, Primaria o Educación Especial, las actividades lectivas comenzarán el 7 de septiembre de 2021 y finalizarán el 24 de junio de 2022. En las Escuelas Infantiles, Casas de Niños y Escuelas Infantiles privadas sostenidas con fondos públicos, las actividades lectivas comenzarán el 6 de septiembre de 2021 y finalizarán el 29 de julio de 2022. En los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, las actividades lectivas comenzarán el 8 de septiembre de 2021 y terminarán el 24 de junio de 2022.

Al ser preguntado por la nueva ley de Formación Profesional, ha comentado que en materia de FP la Comunidad de Madrid ha coincidido "muchísimo" con el Ministerio a lo largo de los dos últimos años, las dos administraciones están "muy alineadas" y han puesto recursos con el objetivo de ampliar la FP. El Ministerio de Educación ya ha enviado a la Comunidad de Madrid el proyecto de ley de Formación Profesional y hay "una conversación fluida" sobre la propuesta, ha señalado.



El año más complicado para los estudiantes sordos: «No podemos seguir las clases como los demás»

El uso de mascarillas en las aulas y las clases 'online' dificultan la comprensión a miles de alumnos con discapacidad auditiva, que critican la pasividad de las administraciones para buscar alternativas

Pau Rodríguez. 07/06/2021

«En la vida de una persona sorda, leer los labios de los demás no es que sea importante, es fundamental». María Ángeles Muñoz es sorda igual que sus dos hijas, Érika y Carlota, y su marido. Para esta familia, la pandemia y el uso obligatorio de las mascarillas que tapan totalmente la boca –porque casi nadie usa las

transparentes– ha supuesto una barrera «muy grande» para la comunicación. En todos los ámbitos, pero con especial preocupación en el colegio, donde esta madre teme que sus hijas no puedan seguir el mismo ritmo de los demás. Especialmente la menor, que hace quinto de Primaria y no tiene intérprete.

Maria Ángeles Muñoz y su familia viven en Zaragoza. En Aragón por ahora no se permite el uso de mascarillas transparentes en las aulas. O al menos así se lo han hecho saber a Muñoz, que ha recurrido incluso al Justicia de Aragón –un equivalente al Defensor del Pueblo– para que el gobierno autonómico cambie de criterio, de momento sin éxito. «Si las personas a menudo no se entienden cuando hablan con mascarilla, porque el sonido no viaja igual, imagínate para alguien que tiene un implante...». Sus dos hijas tienen un implante coclear, un dispositivo que mejora mucho la escucha, pero sin el apoyo de la lectura de labios se pierden muchos detalles.

Las entidades de personas sordas vienen batallando desde el inicio de la pandemia para que se acepte el uso de mascarillas transparentes. Y lo lograron en febrero, cuando el Ministerio de Consumo aprobó su regulación, con un proceso de certificación para que se puedan considerar seguras y útiles. Que impidan el paso del virus, por un lado, pero también que no se empañen y dificulten en la práctica la lectura de labios.

Con todo, sigue habiendo muchas diferencias entre comunidades y al final acaba dependiendo a menudo de la iniciativa de cada centro, según explican las entidades. En Catalunya se introdujeron ya en noviembre, pero era un modelo que tenía poca funcionalidad. «El otro día me informaron de un centro en Badalona donde los profesores se negaban a usarlas porque no la veían seguras, y están en su derecho», ejemplifica Marián González, de la asociación de familias Volem Signar i Escoltar.

En Euskadi, la autoridad de Consumo decidió retirar las mascarillas transparentes por considerarlas poco eficaces. En Baleares, por contra, se autorizó desde diciembre el uso de estos cubrebocas tras una prueba realizada en diciembre en 33 centros educativos.

«Ha habido centros que las han adquirido o que han recibido donaciones, incluso para todos, los que son sordos y los que no, pero el espíritu inclusivo no ha acabado de cuajar», describe Marta Vinardell, psicopedagoga en Secundaria y miembro de Docentes Sordos en Lucha. «Hay quien argumenta que no son seguras, pero luego ves a muchos que acaban enseñando la nariz [por encima de la mascarilla]. Los centros ejemplares han sido pocos», opina.

El sonido «horrible» de las videoconferencias

Las dificultades añadidas para el alumnado con problemas auditivos, unos 7.000 en toda España sin contar a los universitarios, no acaban con las mascarillas opacas. Otro elemento que les ha perjudicado, sobre todo al inicio de la epidemia, han sido las clases a distancia. Cuando la nitidez de lo que se escucha depende de un audífono o de un implante, no es lo mismo una conversación con una sola persona que en una aula con sus 30 alumnos y sus ruidos. Pero la cosa empeora todavía más en una clase por videoconferencia.

«Si el profesor no tiene un buen micrófono, si intervienen muchas personas... Se escucha horrible», explica Irene Navajas, estudiante de Tercero del grado International Business Economics, en la Universitat Pompeu Fabra (UPF) de Barcelona. Esta joven envió sus primeras quejas a la universidad ya desde las primeras semanas, pero la solución se hizo esperar. Según ella, más de lo que el **shock** inicial de la pandemia podría justificar. Durante meses, su seguimiento de las clases dependió de la predisposición de cada docente. «Algunos se prestaban a darme más apuntes, a cambiarme exámenes por trabajos, pero otros ni siquiera contestaron a mis peticiones», lamenta.

«Aquello era inviable, no podía estar dependiendo de que me pasaran apuntes. Y es que además era discriminatorio», plantea Navajas. «Si no puedo acceder a las clases como los demás, ¿cómo van a ser mis notas equiparables a las de alguien que no tiene ese problema?», razona. Al final, tras el verano y el inicio del actual curso, los subtítulos para las clases en vídeo llegaron en noviembre. Aunque hay **softwares** de subtitulación directa, en su caso le pusieron una transcripción manual. «Es mejor que nada y ya no me pierdo las cosas importantes, como si un profesor dice si algo va a entrar en el examen, pero sigo sin tener el 100% de la explicación», dice.

Desde hace unos meses, en Catalunya se ha ido retomando parte de la actividad presencial en los campus, y con ello volvieron las trabas para esta estudiante. A diferencia de muchas escuelas e institutos, en su caso los docentes sí llevan mascarilla transparente, pero no el resto de estudiantes, no. Y sus clases son muy participativas, explica. «En los debates y en las exposiciones orales solo me puedo quedar con el **feedback** del profesor», se queja. Ahora ha pedido a la universidad subtitulación también en clases presenciales y está a la espera: «Sé que no es mala voluntad, pero sí gestión lenta. Si yo te doy los recursos, te ayudo a buscar programas, mascarillas... Al menos espero un poco más de cooperación. Es que no podemos seguir las clases como los demás».

Mascarillas, la enésima barrera

Si la escolarización del alumnado sordo en centros ordinarios ya suele ser una carrera de obstáculos, el coronavirus le ha añadido complicación. En muchas comunidades autónomas, la ley recoge que estos estudiantes pueden escoger entre dos modalidades, la oral y la bilingüe. Esta segunda incluye un intérprete de

lenguaje de signos, pero en la práctica está al alcance de pocos. En toda Catalunya, por ejemplo, solo hay una escuela y un instituto públicos, en Barcelona, donde se imparte esta modalidad. El resto, el 91% de los estudiantes catalanes con problemas auditivos, están en centros que no tienen este tipo de recursos.

«Estos niños y niñas, a medida que van creciendo, tienen una mochila de privación lingüística», describe Marián González. Los que se escolarizan en la modalidad oral tienen apoyo de profesionales especializados en audición y lenguaje, pero solamente unas horas a la semana. María Ángeles Muñoz lo ve con sus dos hijas, la mayor con intérprete –en Aragón se puede solicitar en Secundaria– y la menor, sin. “Piensa que en un aula cuando el profesor se mueve ya no te enteras. O cuando hay eco, cuando hay ruidos, cuando hablan inglés... La mayor se da ahora cuenta del lujo que es tener intérprete”, explica.

Mientras tanto, la pequeña sigue en su clase de quinto con sus dificultades para escuchar y rodeada de mascarillas opacas, que le impiden apoyarse en la lectura labial. «Ella no tiene vergüenza y siempre pregunta, porque quiere estar en igualdad de condiciones, y tenemos la suerte de que su profesor sabe un poco de lengua de signos», añade.

Paradójicamente, quienes tienen problemas de audición más severos y requieren sí o sí de lenguaje de signos son los que menos cambios han sufrido, puesto que antes y durante la pandemia siguen comunicándose principalmente gracias al intérprete. Pero, incluso en su caso, las entidades advierten que no es tan sencillo. De nuevo por culpa de la mascarilla. «Para usar lengua de signos hace falta ver la cara. No es solo mover las manos. Tienes que fijarte en la expresión facial y en la vocalización. Es como si tu hablaras sin entonación. ¿Verdad que es importante?», reflexiona María Ángeles Muñoz.

En educación las expectativas lo son todo... ¿lo son todo? **OPINIÓN**

En estos días se escucha con más frecuencia aquello de “no generar falsas expectativas”. Se realiza con referencia a un alumnado para el que algunas personas no piensan que pueda llegar donde éste quiere hacerlo. No es algo que ocurra en exclusiva cuando estamos en las fechas de finalización de Bachillerato y de realización de la prueba de acceso a la universidad, pero sí aparece de forma muy destacada. Siempre me ha parecido injusto este enfoque, que parece dar un derecho a quien así sentencia sobre el alumnado sentenciado. Rechazo profundamente que ello deba aceptarse.

José Luis Pazos. 09/06/2021

Cuando escucho la dichosa frase, siempre respondo ¿falsas expectativas de quién?, ¿del alumno o alumna?, ¿de su familia?, ¿de sus docentes o solo de alguno de ellos? En esto de las expectativas, como en todo, existen frustradores y frustrados. Y si se hace caso a los frustradores, se echará por tierra el futuro del frustrado, en la mayoría de las ocasiones de forma irreversible. Es más, en el fondo, lo que se oculta cuando se afirma esto respecto de un alumno o alumna, es la incapacidad del frustrador o frustradora para ayudar a que se desarrollen todos sus potenciales para lograr los sueños a los que tienen derecho y que pueden truncarse porque otros deciden que supuestamente no los merecen.

Me animó a escribir este artículo la desesperación de una buena amiga, cuya hija, que ha progresado perfectamente durante todo su periplo escolar, se ha encontrado en el último momento con una docente que se ha erigido en frustradora de los sueños de su alumna. Una chica brillante que quiere ser psicóloga y que ha sacado un 10 en dicha materia de 2º de Bachillerato -tiene dos más en las notas de ese curso-, pero que tiene un 3 en una materia de la que ni tan siquiera se examinaría en la EvAU. Que esta nota, irrelevante para el futuro de la alumna, y excepcional por ser la única así en un expediente brillante, cortara sus posibilidades de acceder a la prueba y hacer la carrera que desea, no ha sido valorada como injusta por la docente en cuestión, ni se ha permitido que el equipo docente pudiera hacer nada al respecto. Desde luego, este tema hubiera tenido un final muy distinto si se pudiera aplicar ya el cambio experimentado en la LOE por la Lomloe, y explica perfectamente por qué se podrá desde ahora salvar el derecho de veto que tiene un docente sobre el futuro académico de un alumno o alumna. Y no piensen que su madre -mi amiga- se queja porque desconoce de lo que habla -según la jerga de quienes suelen desacreditar las opiniones de las familias-, porque también es docente y conocedora perfectamente del sistema educativo.

Siendo que su hija quiere ser psicóloga, me vino a la cabeza inmediatamente lo sucedido con mi propia hija, que también quiere ser psicóloga y está cerca de serlo. Cuando realizó el Bachillerato, se encontró con una docente de Física que le llegó incluso a decir que cambiara esa materia por Filosofía, algo que mi hija no hizo porque le hubiera impedido ser lo que quiere ser. No hizo caso de las “expectativas” que su docente tenía sobre ella, y la superó -a la materia y a la docente-, aunque le hiciera retrasarse un año y tener que cursar los estudios por la UNED -está encantada con esa universidad, dicho sea de paso-, enfrentando la carrera en unas condiciones más duras -desde mi punto de vista- que por el camino al que tenía derecho. La frustradora de este caso estaba tan equivocada, que mi hija ha superado todos los créditos vinculados con las matemáticas -algo a lo que la docente no daba “expectativas” de éxito-, estudiándolos en solitario sin ayuda externa, y está terminando tercero en su tercer año de estudios universitarios. No hay mal alumno o alumna, sino mala forma de enseñarles. Esta es una prueba más.

Y hablando de no hacer caso de las expectativas de los demás, no puedo sino recordar a Pablo Pineda, el primer síndrome de Down en Europa con carrera universitaria. ¿Se imaginan las “expectativas” de todas las personas que le rodeaban cuando era pequeño? No nos engañemos, cuando alguien habla de las expectativas

que tiene de los demás, en el fondo está hablando de sus propios prejuicios. Y aceptar que alguien tiene que sufrir en su vida por los prejuicios de otros es inaceptable. Pero Pablo tuvo la suerte que merecía y se encontró -además de con una familia brillante que nunca tiró la toalla- con un gran profesor, Miguel López Melero. Tengo el placer de conocer a Miguel desde hace muchos años y nunca se me olvidará una frase que dijo la primera vez que le escuché en una ponencia que estaba impartiendo, hace casi dos décadas: “Lucharé toda mi vida para que un alumno que tenga un pulmón de acero esté en un aula ordinaria, aún sabiendo que ello es imposible”. Me impactó su rotundidad, su convencimiento de que nada ni nadie tenía derecho a frustrar el presente y el futuro de otra persona. Que la inclusión no es solo un deseo sino un derecho inviolable. Y que las expectativas deben ser siempre las máximas, porque no pensar así es claudicar ante los prejuicios. Lo demostró con Pablo y con seguridad con cientos de alumnos y alumnas que han pasado por sus aulas.

Porque tirar la toalla ante los prejuicios de otros es un error, comprensible por la presión que se recibe bajo el eufemismo de las bajas expectativas, pero que puede y debe evitarse. De hecho, en este terreno se conoce sobradamente que existe un diferente enfoque por parte de las familias en función de su estatus social y económico. Si bien las familias de clase trabajadora, calificadas como de clase baja o media baja, tienden bastante más a aceptar aquello de “su hijo no vale para estudiar” y ayudan a que se convierta en una profecía autocumplida, las de mayor nivel social y económico tienden normalmente a no hacer caso de ese tipo de sentencias -incluso pensando realmente que sus hijos son unos zotes-, y hacen que continúen estudios, aunque tarden más tiempo o acudan a caminos alternativos, como el de aquel famoso de la realeza que hizo al parecer tres cursos de secundaria en solo un año.

Conozco a un chaval -de buen corazón- que se vio lastrado por esta profecía autocumplida desde muy temprano y que, a pesar de luchar contra ello, llegó ante una posición de no “aprobarle” el Bachillerato porque, aunque solo lo quería para poder presentarse a las pruebas de bombero -que era su ilusión-, hubo docentes que pensaron que era mejor no darle esa opción porque ¿y si luego decide ir a la universidad una vez que le “hemos aprobado” el Bachillerato? Y mi pregunta ante esto fue ¿y qué pasa si alguna vez cambiara de idea en el futuro? El resultado es que para no darle posibilidades a futuro que alguien considera basadas en expectativas no reales, se cercena su presente y listo.

Así que, pido a quien haya leído hasta este punto que si alguna vez escucha eso de “no dar falsas expectativas”, rechace inmediatamente el planteamiento y busque la manera de que la persona que pueda sufrir las consecuencias quede a salvo de semejante planteamiento. Como Miguel López Melero, los buenos docentes -la mayoría- no solo ayudan a soñar a su alumnado sino que sueñan junto con ellos y ellas. Y las familias deberían también siempre soñar para dar todas las oportunidades a sus hijos e hijas -que son lo mejor que tienen-, ya que su obligación es abrirles el mundo, no escuchar a quienes quieran cerrárselo en algún momento.

Mimbres y retos de la organización por ámbitos en secundaria

La Comunitat Valenciana ha sido pionera. Durante todo este curso ha impuesto esta organización con la excusa de la pandemia, para apoyar los aprendizajes del alumnado que, tras tres meses de confinamiento, llegaba a 1º de ESO. El próximo septiembre continuará en ese curso y, voluntariamente, en 2º.

La decisión ha dividido a la comunidad docente, principalmente por el lado del profesorado de Matemáticas que entiende que el sistema empeora y diluye los conocimientos matemáticos necesarios para el aprendizaje posterior.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 09/06/2021

El confinamiento de tres meses al final del pasado curso empujó una decisión en la Generalitat Valenciana: la implantación obligatoria de los ámbitos en el primer curso de ESO, una medida que ya contemplaban la LOE y la Lomce y, de nuevo, la Lomloe y que solo se ha puesto en marcha, de forma poco masiva, en algunas autonomías.

El conseller, Vicent Marzá, decidió que esta medida sería obligatoria para este primer año en un intento de apoyar la transición entre primaria y secundaria tras un curso tan complejo y que difícilmente podría asegurar el aprendizaje de todo el currículo previsto por la legislación. A lo largo del curso, las voces críticas han ido creciendo. Hasta ahora, cuando se ha decidido que en el próximo curso se haga de manera definitiva y obligatoria en 1º y voluntaria para 2º. Son las direcciones de los institutos las que deben decidir qué materias se «juntan» para montar un solo ámbito con el objetivo de que el alumnado no tenga 11 asignaturas, sino ocho.

El profesorado de Matemáticas, principalmente, ha puesto el grito en el cielo. Ha habido centros en los que departamentos enteros han solicitado que se saque a su materia de los ámbitos. Se diluyen los conocimientos, no se alcanza la profundidad necesaria para cimentar correctamente el edificio de la secundaria o el desconocimiento de la otra asignatura que han de impartir están entre los argumentos que esgrimen.

Los ámbitos prevén, según fuentes de Educación, que los centros se organicen como mejor les convenga, con las agrupaciones que elijan y acomodándose a sus necesidades (y posibilidades). Este tipo de organización, aseguran, facilita el aprendizaje competencial y significativo por parte del alumnado al fomentar el aprendizaje

colaborativo, basado en proyectos o problemas, en proyectos interdisciplinares, de aprendizaje-servicio o de investigación, por ejemplo.

Pérdida de conocimientos

Lucía (nombre ficticio) es profesora de Matemáticas en un instituto público de la Comunitat valenciana. En su centro, la decisión de los ámbitos ha pasado por juntar su materia con Biología. «En mi departamento nos parece fatal», sentencia nada más comenzar la conversación. «Las matemáticas que se pueden enseñar desde la Biología son muy puntuales, instrumentales», asegura. La normativa establece que los grupos de 1º se repartan entre los departamentos de manera equilibrada para no perjudicar a unos sobre otros.

Esta organización «en ningún caso se desatienden los contenidos» como critica buena parte del profesorado, insisten desde Conselleria; más bien «están integrados, no fragmentados por áreas de conocimiento». A esto se suma el desarrollo de diferentes propuestas de actividades que pueden terminar en productos finales en un proceso en el cual es tan importante el camino como la meta. Con tareas «contextualizadas» que «se basan en contextos reales o que podrían serlo». Según explican desde la Conselleria, «aumenta la motivación del alumno» gracias a «tareas con sentido y que tienen en cuenta sus intereses».

La idea no parece estar cuajando, ni mucho menos, igual en todas partes. Mientras centros como el IES Cotes Baixes llevan tiempo trabajando los ámbitos en diferentes cursos de secundaria, la mayor parte han tenido que ponerse las pilas el pasado septiembre. Como Lucía, son muchas personas las que enseñan una materia por un lado y luego la otra. Con, además, la inseguridad de dar clases de una asignatura en la que no son especialistas. La propuesta inicial de los ámbitos es encontrar puntos de conexión entre el currículo de ambas e impartirlos de manera simultánea.

Toni Solano, director del IES Bovalar (Castellón) y profesor de Lengua, está inmerso en los ámbitos. En su centro se han organizado también Matemáticas con Biología, y las lenguas con Historia. Tiene claro que hay una diferencia importante. Mientras en el primer caso sí ha habido más retenciones (principalmente desde las Matemáticas), en el segundo, han sido menos (de hecho repetirán el próximo curso), aunque las hay, sobre todo, desde Historia.

Él está satisfecho con el trabajo que se ha realizado en su centro, aunque no escamotea los problemas que se han dado. Principalmente señala los relacionados con la falta de formación del profesorado para la organización y coordinación por ámbitos: se dan por separado, cuando «se trata de integrar competencias y tareas comunes» de las materias.

El IES Montgrós, en Sant Pere de Ribes (Barcelona), llevan 12 años trabajando por ámbitos. «Nos acogimos a una excepción legislativa que permitía esta organización para mejorar los aprendizajes de los alumnos desaventajados», explica Susanna Soler, su directora.

Tampoco escamotea los problemas, sobre todo, en los primeros años. El centro entonces era de nueva creación, sin personal fijo y con una gran rotación. Con los años, de forma natural, se ha ido haciendo el filtro, hasta que han quedado quienes están convencidos del trabajo por ámbitos.

«Las Matemáticas no dejan de ser un lenguaje y, como tal, requieren un espacio propio en el cual se estudian sus conceptos, procedimientos, estructuras, relaciones y propiedades», asegura Onofre Monzo, entre otras cosas, Presidente de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas y de la Societat d'Educació Matemàtica de la Comunitat Valenciana. Desde su punto de vista, la situación actual supone poner el foco en una sola de las caras de esta materia, es decir, su carácter instrumental (útil para otras materias), mientras «se pierde el conocimiento específico».

Para Susanna Soler, la clave es trabajar en dos niveles, con conocimientos «sistemáticos» y otros «globalizados». En general se trabaja por ámbitos con conocimientos globalizados, pero materias como las lingüísticas y las Matemáticas, que necesitan de conocimientos sistemáticos, «paran» los ámbitos durante el tiempo que sea necesario para enseñar esta parte del currículo. Se le explica al alumnado que aunque esa parte no es «imprescindible» para el proyecto concreto que se está realizando, ayudará a tener los cimientos sobre los que levantarlo. Lo ejemplifica con el proyecto de escritura de un guion para un programa de radio. Aunque las normas ortográficas no son imprescindibles para que se escriba, este no debe contener faltas, de manera que aquellas han de aprenderse.

Lluís Bonet, profesor de matemáticas en la ciudad de Alicante cree que los ámbitos constriñen su materia y, sobre todo, su acción educativa. Lleva años trabajando con su alumnado mediante proyectos, mayores o menores, que suelen empujar tanto sus clases como las de otras materias que pueden ir desde Plástica a Lengua, pasando por Biología o Geografía. No le interesan los ámbitos y, de hecho, no trabaja con ellos. Imparte clases desde 2º de ESO hasta 2º de Bachillerato. «No necesito los ámbitos» para acercar las matemáticas a la realidad cotidiana de su alumnado, dice, o para hacer un aprendizaje más competencial y que fomente el espíritu crítico.

Su método pasa por lanzar preguntas que suponen un problema que hay que resolver. Para él esta es la clave. Salir del corsé curricular de «enseñar recetas» y repetir operaciones sin contexto. ¿Puedo ducharme con un cubo de agua? ¿Cuál es la distancia entre Alicante y Toulouse? O ¿cuántas estomas tiene una hoja? son solo algunas de las preguntas que lanza y que su alumnado ha de responder. Para ello no solo han de aplicar su conocimiento sobre operaciones matemáticas, han de explicar cómo han llegado a ciertas conclusiones.

Falta de formación

Soler también señala carencias en la formación del profesorado. Tras un lustro trabajando por ámbitos, la Generalitat comenzó a ofertar formación competencial y hace un par de años, decididamente centrada en los ámbitos. En su centro han ido solventando esta carencia mediante formación en el instituto. Durante el último trimestre una comisión formada por el claustro realiza una evaluación entre todo el equipo. Con las necesidades que se han detectado a lo largo del curso se decide cuál será la acción o acciones formativas para el siguiente. Pero, preguntada por los resultados académicos, asegura que su alumnado aprueba de forma masiva las pruebas externas de 4º de ESO, en un porcentaje que iguala a los centros que están organizados de forma convencional.

Desde la Conselleria valenciana aseguran que se está dando formación desde el CEFIRE y desde la Asesoría de Educación Plurilingüe. “Se está ofreciendo formación para la diversidad de ámbitos existentes y muchos centros pioneros en estas metodologías participan”, aseguran. Según estas mismas fuentes se han ofrecido más de 1.000 plazas para formación online, así como materiales de apoyo y orientaciones didácticas.

Para Toni Solano ha faltado formación para el profesorado en la dirección de integrar las dos materias que se han de impartir, para evitar que se den los contenidos por separado. «No estamos preparados para dar ámbitos», asegura.

Organización de los centros

Según comenta Solano, en su centro han conseguido que el profesorado que asuma los ámbitos sea definitivo, no interino como suele pasar con estas actuaciones. Está contento con su claustro en este sentido. El objetivo era que fuera el personal con más experiencia el que asumiera el reto de esta organización, y lo ha conseguido. También destaca un mejor seguimiento del alumnado de 1º o la simplificación de su paso por este curso inicial. Comenta, eso sí, que la organización por ámbitos finalmente depende, por una parte, del profesorado que está dispuesto a impartirlos y, por otro, «de la disponibilidad de los docentes necesarios para cubrir todos los primeros que tenemos. Todos los primeros tienen que organizarse en los mismos ámbitos».

Jordi Martí, docente de Tecnología en la Comunitat valenciana, señala que una de las cuestiones que lleva aparejada es la reducción de alumnado por docente. Al menos en su Comunidad hay quienes han pasado de tener varios grupos y sumar 150 alumnos a tener tan solo a 50 a su cargo. Para algunos esto es una ventaja en el sentido de que se puede hacer un mejor seguimiento de cada uno, a lo que se suma el hecho de que durante muchas horas a la semana el alumnado coincide con el mismo docente. Para Solano esto es una ventaja; también para Susanna Soler. Martí asegura que el riesgo de esta situación es que si un docente asume dos materias, “sobran” docentes. Y puede suponer una mengua mayor de las plantillas de los centros.

Para Lucía, además, el hecho de estar tantas horas seguidas con los chavales supone que acaben cansados y desconecten. En su caso pasa hasta cuatro horas seguidas con el mismo grupo aunque, según parece, responde a la pandemia, a la necesidad de que el alumnado se mueva lo menos posible en el centro.

La codocencia es una de las virtudes que la Conselleria le atribuye al proyecto. Un sistema para que haya dos profesores al mismo tiempo en el grupo. Lucía explica que en su caso, la codocencia no la hace con docentes de Biología y es tan solo una hora a la semana. Hasta el momento ha sido con profesorado de Valenciano y de Castellano y en alguna ocasión, con uno de Químicas. «No hay suficientes profes», afirma, como para que el sistema de codocencia pueda desarrollarse con el profesorado de las materias del ámbito.

En este sentido, Susanna Soler explica que en su centro, por ejemplo, los ámbitos se hacen organizados desde el primer momento en codocencia. Como en cada uno de ellos se suman tres materias (Matemáticas, Biología y Tecnología, pero también la Lengua catalana y castellana con la Historia), en el aula se junta a todos los grupos de primero. Son 90 chicas y chicos que están atendido por cuatro docentes al mismo tiempo. Un docente de cada especialidad y un cuarto que puede ir variando. El grupo se divide a su vez en cuatro subgrupos atendidos por un profesor que va rotando. Cuando alguien tiene una duda de una de las otras materias, es fácil de explicar en el momento. Para Soler es una de las grandes ventajas, que estén cuatro docentes, entre otras cosas porque estos también hablan y aprenden unos de otros.

Sin embargo, en la Comunitat Valenciana, son bastantes los casos en los que el docente se encuentra en solitario con las dos materias. Lucía asegura que esto hace que las cuestiones sobre Matemáticas, y sobre Biología no se tratan con la profundidad necesaria y, además, no se siente legitimada para enseñar otra materia.

Pilar (también nombre ficticio) es compañera de Lucía. Lo ve de forma parecida. “No veo Biología desde BUP”, asegura, cuando era estudiante. Se siente insegura al dar ella también contenido de esta asignatura. A esto suma que, según entiende ella, sería mejor hacer desdobles que codocencia y, más, cuando para el curso que viene se espera una vuelta a las ratios previas a la pandemia.

A esta dificultad se suma la de la coordinación con el departamento de Biología para acordar qué impartir y cuándo. Dice que en realidad tienen poco tiempo, una hora a la semana para hacerlo.

«La imposición genera rechazo», opina Jordi Martí. No reniega de los ámbitos, ni de metodologías por proyectos o problemas, pero sí reclama que se permita a los centros decidir si los llevan a cabo. Tiene dudas

sobre la legalidad de imponerlo en todos los primeros cursos, puesto que la normativa habla de la necesidad de que esté contemplado en el proyecto educativo de centro. Preguntada la Conselleria de Educación por este asunto, al cierre de esta edición, no se ha pronunciado sobre la cuestión.

“Debería haberse hecho algún pilotaje”, entiende este docente. Fuentes de la Conselleria aseguran que están recabando datos para poder realizar una evaluación cuando termine el curso “pero, por el análisis parcial de los resultados de la primera evaluación de este curso” frente a los obtenidos justo un año antes, “hemos observado que los resultados no han empeorado con la enseñanza por ámbitos”.

Tanto Lucía como Pilar están de acuerdo en que, además de los problemas que supone para ellas la organización por ámbitos, quienes salen perdiendo son los alumnos, al no tener acceso a todo el conocimiento que necesitan, en este caso, sobre las matemáticas. “Me preocupa como madre. Prefiero que las clases las den expertos” en la materia, zanja Pilar.

Pero, ¿de dónde sale todo esto?

Según las diferentes fuentes consultadas para redactar esta pieza, España es un país absolutamente pionero en la organización de algún curso de secundaria por ámbitos. En los países del entorno europeo no se conoce una apuesta como esta. Tal vez, solo en Portugal. En este sentido, aclara Onofre Monzo, que en el país vecino solo en dos cursos, equivalentes a nuestros 5º y 6º de primaria se intenta que el profesorado tenga formación como para impartir matemáticas y ciencias de la naturaleza, aunque las materias no están agrupadas por ámbitos.

Marta Ferrero, maestra e investigadora de la Universidad del País Vasco y experta en educación basada en evidencias científicas, cree que no hay (o ella no ha encontrado) referencias sobre estudios que traten específicamente sobre los ámbitos. Los más cercanos, dice, podría ser la literatura relacionada con el aprendizaje basado en proyectos.

Juan Fernández, profesor de Química de secundaria en la Comunidad de Madrid, dedica una gran cantidad de tiempo a leer todo tipo de estudios relacionados con las evidencias científicas que se desprenden de la investigación en educación. No encuentra tampoco ninguna referencia en castellano que tenga que ver con los ámbitos.

Parece que España es pionera, principalmente en Valencia, en la puesta en marcha de este tipo de organización. Según María José Ruiz, profesora titular de Educación Comparada del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la UNED, efectivamente, tras repasar la legislación de Alemania, Francia o Inglaterra, no encuentra tampoco en estos textos ninguna relación con los ámbitos.

Para ella, este tipo de organización responde a una nueva forma de comprender el conocimiento, típica de la postmodernidad, y en la que tiene mayor relevancia lo práctico que lo teórico. Nos encontramos inmersos en un momento, comenta, en el que lo competencial ha ganado la batalla sobre el currículo. Para ella, este tipo de dinámicas nacieron en la universidad de procesos como el de Bolonia y han permeado en la educación postobligatoria y obligatoria con el paso del tiempo. Se trata de una promoción, asegura la catedrática, de los paradigmas progresistas de la educación relacionados con el paidocentrismo, con poner al alumnado en el centro.

Según Ruiz, este tipo de dinámicas tienen beneficios como la atención directa, más personalizada, que da autonomía al alumnado, genera pensamiento crítico y más motivación. Al mismo tiempo, tiene dificultades como la necesidad de formación previa en metodologías activas para el profesorado, así como una serie de recursos mínimos como puedan ser los tecnológicos, tanto en las aulas como en las casas.

María José Ruiz cree que en estos momentos hay una situación de “caos educativo” en la que los estados nación han dejado de tener un peso importante en las decisiones sobre educación, frente a las agencias supranacionales como puede ser la OCDE o la Unesco. El reto, asegura, es que tanto unos como otras sean capaces de armonizar la tradición educativa y curricular de la modernidad con la reforma que se promueve desde la postmodernidad, a la que no le interesa la teoría y sí los contextos de aplicación del conocimiento.

La imposición de integrar asignaturas en ámbitos **OPINIÓN**

La imposición curricular de la administración educativa valenciana se ha realizado sin que medie previamente un análisis profundo y un debate sosegado sobre las insuficiencias y los riesgos de esta uniformización general. El trabajo por ámbitos se ha ordenado de forma súbita, superficial y dogmática a todo el profesorado (recayendo normalmente la tarea de llevarlo a la práctica en el de menor experiencia).

Juan Quílez Pardo. Profesor del IES Luíz Vives de Valencia. 09/06/2021

La Lomloe establece que las materias de la ESO se pueden agrupar por ámbitos de conocimiento. Desde el presente curso, en la Comunidad Valenciana se ha impuesto en primero de ESO el trabajo por ámbitos. Todos los alumnos ya cursan obligatoriamente el ámbito científico-tecnológico (normalmente, Matemáticas, Biología y Tecnología) y el ámbito sociolingüístico (habitualmente, Valenciano, Castellano y Geografía-Historia), con posible continuación a segundo de ESO. Esta imposición implica que el profesorado debe realizar su programación didáctica mediante proyectos que integren tres materias en una sola (el ámbito correspondiente en cada caso).

El ámbito científico-tecnológico de nuestro contexto recoge básicamente el movimiento promovido en Estados Unidos hace unos treinta años, denominado STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), al que más recientemente se le ha añadido la A de 'Arts', cuyas siglas son STEAM. Este impulso educativo tuvo en su origen un trasfondo político-económico, de corte neoliberal. Paradójicamente, este planteamiento pedagógico se está impulsando actualmente por grupos que se catalogan a sí mismos como progresistas. De esta forma, el nuevo acrónimo ha demostrado tener gran capacidad proselitista, ganando una creciente aceptación como pretendida alternativa a aspectos de mejora de la enseñanza actual. Su extensión a la rama de humanidades se ha materializado en el denominado ámbito sociolingüístico. Lamentablemente, la integración de asignaturas en ámbitos se ha asumido acríticamente, en forma de moda ciega de modernidad, lo que ha provocado mucha confusión, ya que por otro lado un creciente número de prestigiosos investigadores se han mostrado escépticos al señalar notables limitaciones, que condicionan seriamente tanto la viabilidad como la posible efectividad de esta fusión disciplinar. A pesar de sus grandes defectos, debido a su inconcreción y carencias, algunos autores hablan de un tsunami educativo que está provocando una gran ola expansiva con potencialidad de arrasar toda la organización escolar existente en la actualidad. Irónicamente, algunos de estos expertos en educación científica, en traducción libre de sus siglas en inglés (STEAM), indican que sólo 'produce humo'. No sorprendería que el siguiente paso sea la unificación de todas las materias de un curso en un gran ámbito de vapor innovativo.

Existen muchos estudios rigurosos que señalan las carencias teóricas y las deficiencias metodológicas del trabajo por ámbitos, así como la ausencia de unas pruebas empíricas que apoyen su pretendida eficacia educativa. En primer lugar, resulta muy discutible que se pueda realizar efectivamente esa unificación de asignaturas, que supere lo puramente anecdótico. Las materias a integrar poseen una estructura conceptual que condiciona su desarrollo y, en consecuencia, su aprendizaje, lo que dificulta la existencia de planteamientos teóricos bien fundamentados de fusión de materias distintas que permitan llevarse a la práctica con garantía de que propicien aprendizajes auténticos. Cada una de las distintas disciplinas posee conceptos estructurantes específicamente jerarquizados que requieren presentaciones y procesos de construcción singulares, que se difuminan con esta nueva forma de trabajo. Como resultado, esa mezcla de materias provoca una devaluación relevante de la enseñanza de las ciencias, las matemáticas, las lenguas y las ciencias sociales. La pérdida de organización disciplinar, así como la selección casual de contenidos asociada, producen aprendizajes dispersos, inconexos y carentes de significado, con la generación de lagunas conceptuales y procedimentales, difíciles de cubrir en los siguientes cursos. Con ello se dificulta que el alumnado pueda construir el conjunto ordenado y relacionado de los distintos conocimientos que componen cada una de las materias. Pretender que además adquiera una visión holística entre todos los contenidos de las distintas áreas del ámbito, se presenta como una ilusión extremadamente utópica.

En conexión con el apartado anterior, un aspecto muy destacado es el de la evaluación. Este proceso se vuelve sumamente complejo con esta nueva metodología. Por ejemplo, ¿qué peso específico debe tener cada materia a la hora de evaluar al alumnado en el ámbito? Existen trabajos de investigación en los que se destaca la voluntad eminentemente práctica de los distintos proyectos que tratan de integrar las distintas asignaturas, al centrarse en actividades 'de hacer'. ¿Sería suficiente en sí misma la construcción en grupo de un determinado plan de acción para conseguir una evaluación positiva? ¿Cómo se habría evaluado entonces en cada alumno el manejo de conceptos abstractos y de modelos, la capacidad de argumentación e indagación (mediante la producción y entendimiento de mensajes bien articulados, tanto de forma oral como escrita), la interpretación y el manejo del lenguaje simbólico o la facultad de resolver problemas, entre otros aspectos importantes? ¿Estarían todas las materias igualmente atendidas o representadas? ¿Se pretende con ello rebajar de forma encubierta los parámetros de exigencia para disminuir de forma engañosa el porcentaje de evaluaciones negativas? ¿Es éste el método elegido para resolver/ocultar las carencias que manifiesta actualmente nuestro sistema educativo?

Otra circunstancia muy llamativa es que no existen profesores específicos de ámbitos. Actualmente, la formación inicial del profesorado está parcelada en diferentes especialidades. Estaría, por tanto, pendiente de establecer qué formación previa requeriría un futuro profesor de cualquier ámbito que le permitiera desarrollar un conocimiento profundo del ámbito a impartir. De esta forma, a la más que posible carencia de algunos contenidos particulares de cada una de las materias, se une el hecho de que cada profesor únicamente posee conocimientos didácticos de la disciplina de la que es especialista, pero carece de los recursos, habilidades, competencias y planteamientos que se manifiestan necesarios para ayudar al alumnado en la superación de las dificultades que puede encontrar, así como a la hora de guiarlos en el proceso de construcción de conocimientos propios del resto de materias. Por tanto, asignar la enseñanza de contenidos específicos de materias a profesores que no son especialistas está condenada al más absoluto fracaso en términos de merma significativa del aprendizaje del alumnado.

El gabinete de prensa del Ministerio de Educación se está esforzando en justificar los cambios curriculares que va a implantar afirmando e insistiendo, de una forma poco respetuosa con el profesorado, en que en la actualidad el aprendizaje se basa en la memorización de datos sobre contenidos enciclopédicos. A esta tremenda exageración, que simplifica al máximo y distorsiona enormemente los problemas de enseñanza y

aprendizaje existentes, se contraponen su pretendida solución definitiva que consiste en generalizar el trabajo por ámbitos de conocimiento, ya que se asegura (como eslogan) que de esta forma se van a trabajar mucho mejor las capacidades básicas. Más bien, se trata de un deseo que puede ser loable por su intención, pero de ninguna manera esta aseveración está avalada por la investigación educativa. A esta falta de base que sustenta la excusa esgrimida, se une que no existe ningún inconveniente para desarrollar las capacidades básicas desde las propias asignaturas. De hecho, este trabajo ya se viene realizando desde hace tiempo.

La imposición curricular de la administración educativa valenciana se ha realizado sin que medie previamente un análisis profundo y un debate sosegado sobre las insuficiencias y los riesgos de esta uniformización general. El trabajo por ámbitos se ha ordenado de forma súbita, superficial y dogmática a todo el profesorado (recayendo normalmente la tarea de llevarlo a la práctica en el de menor experiencia). Pero lo más grave es que parece que se han desconsiderado los perjuicios que esta forma de aprender contenidos puede ocasionar al alumnado. Con total seguridad, los estudiantes que no posean apoyos familiares o recursos económicos serán los más perjudicados al no disponer de alternativas para compensar las importantes deficiencias formativas que esta organización escolar conlleva en la actualidad. Desgraciadamente, el fiasco de esta obligatoriedad generalizada no se hará patente de forma inmediata. Cuando finalmente la administración reconsidere su postura actual y anule esta exigencia, el daño ocasionado a miles de estudiantes será ya irreversible.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Tensión entre sindicatos y Ministerio por la desconocida Ley de Formación Profesional

Educación da los últimos retoques al borrador de la nueva normativa de la FP. Los representantes de los trabajadores acusan al Ministerio de no contar con ellos para su elaboración y de pretender dar más peso a las empresas en esta etapa educativa

Mar Lupión Torres

La semana que viene está previsto que llegue al Consejo de Ministros la primera versión de la nueva Ley de Formación Profesional. Un texto en el que trabaja el departamento que encabeza Isabel Celaá y del que poco se sabe, más allá de las líneas maestras desveladas por la ministra hace apenas unos días.

Lo más relevante quizá es el anuncio de la creación de un nuevo cuerpo docente de «profesores especialistas en sectores singulares de la Formación Profesional». Se integrará en el grupo funcional A2 y en él se incluirán 10 especialidades: cocina y pastelería, estética, fabricación e instalación de carpintería y mueble, mantenimiento de vehículos, mecanizado y mantenimiento de máquinas, patronaje y confección, peluquería, producción de artes gráficas, servicios de restauración y soldadura. Esta novedad busca calmar los ánimos de parte del profesorado de FP, después de que se anunciara que aquellos docentes técnicos con formación universitaria pasaban al grupo A1, mientras que los que carecen de dicha titulación eran declarados «cuerpo a extinguir».

A pesar de las buenas intenciones, lo cierto es que esta solución no es la adecuada para el colectivo afectado. Hablamos con Diego Aguilera, profesor técnico sin titulación universitaria de Gestión Universitaria y presidente de la asociación Red de Profesorado Técnico de Formación Profesional (Red PT-FP). Su disciplina no es una de las incluidas en ese nuevo cuerpo de docentes especialistas en sectores singulares de la FP y muestra preocupación por su futuro y el de tantos otros que se encuentran en su misma situación: «con esto se intenta dar solución a 10 familias, ignorando que esto afecta a las 29 familias. Yo no pertenezco a esas 10 y hablamos de profesorado que tiene un mínimo de 15 años de experiencia. La LOE en su momento permitió a los docentes que veníamos de la FP y que habíamos trabajado un mínimo de 2 años a fecha de 31 de agosto de 2007, podíamos entrar y acceder a las oposiciones. Ahora no estamos ni en singulares, ni en Secundaria. Prácticamente nos dejan en la calle».

Aunque resulta difícil hablar de cifras, Aguilera asegura que son unos 12.000. Nos explica que, aunque el Ministerio hablaba de un 10% de afectados, «nosotros solicitamos a las comunidades la información y solo nos respondieron Cataluña, el País Vasco y Galicia. Solo con esas cifras ya superamos el 10% del total». Y asegura que Educación «no sabe cuánta gente está afectada porque no tienen informatizado el número de docentes con titulación y sin titulación».

Desde Red PT-FP insisten en que lo que llevan pidiendo desde el principio es que se derogue la Disposición Adicional Undécima de la LOMLOE, la que establece que el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional es un cuerpo a extinguir y que solo aquellos con titulación universitaria pasarán a formar parte del A1. Defienden que «estos compañeros podrían haber pasado al A1 sin problema y al resto se les podría otorgar un complemento para la equiparación salarial con los de Secundaria, tal y como se hace en Euskadi. No parece lógico que si lo que se quiere es reconocer a los profesores técnicos, se integre a 10 especialidades en una especie de gueto».

En la Confederación Intersindical STEs consideran que este anuncio de la ministra es otro «paso en falso del Ministerio» puesto que con la Disposición Adicional Undécima «crean un problema donde no lo había y cinco meses después ofrecen una solución que es en realidad un parche». José Ramón Merino, responsable de política educativa del sindicato denuncia que este nuevo movimiento del gobierno «no arregla lo fundamental, que es que el profesorado que trabaja junto en los centros, que imparten clases al mismo alumnado, van a cobrar distinto y a pertenecer cuerpos docentes distintos. Una de las peores circunstancias que pueden darse en la enseñanza es la división del profesorado y esto incide en ella. Nuestra solución pasa por que todo el profesorado técnico de FP pertenezca a un mismo cuerpo».

En CSIF tienen claro que este anuncio es «el reconocimiento de un error que ya criticamos en su momento: se declara un cuerpo a extinguir y ahora crean otro. Parece indicar que en algún sitio se han equivocado, o antes o ahora. Las dos cosas no pueden ser un acierto». Mario Gutiérrez, presidente del sector nacional de CSIF Educación subraya que es una «barbaridad declarar a extinguir un cuerpo porque no había necesidad, si lo que se quería de verdad era abordar la justa reivindicación de este colectivo. Cinco meses después, ni los que tenían que ser A1 lo son todavía ni se sabe qué hacer con el resto».

Alianza por la Formación Profesional: una estrategia de país

Al margen de la creación de este nuevo cuerpo docente, poco se sabe de esa Ley de Formación Profesional. En sede parlamentaria, Isabel Celaá ha dado algunas pinceladas al respecto y ha explicado que se basa en dos pilares «el desarrollo personal, amparado por la legislación que consagra los derechos individuales, y el fortalecimiento de la competitividad del sistema económico basado en el conocimiento». Además, toda la FP tendrá carácter Dual, con formación en centros laborales. De hecho, la semana pasada la propia ministra presentaba la Alianza por la FP: una estrategia de país, a la que ya se han adherido más de medio centenar de empresas, organismos e instituciones. Se trata de un proyecto que cuenta con un plan de trabajo anual con unas líneas de actuación que buscan la apertura de convocatorias de proyectos de innovación para el intercambio y la difusión de buenas prácticas entre centros de formación y empresa. Además, contempla la creación de una plataforma —llamada FPConecta— que se empleará para movilizar a todos los sectores de la FP.

En STEs consideran que este movimiento confirma sus sospechas: «creemos que todo lo que está pasando en torno a la FP y su nueva ley es un primer paso para facilitar el trasvase de las enseñanzas que ahora son regladas y que se dan en los institutos a los centros de trabajo». José Ramón Merino señala que «no es solo la presentación de esta Alianza, sino las declaraciones de la ministra indicando que en la futura ley se contempla que toda la FP sea Dual».

Desde Red PT-FP, Diego Aguilera apunta a que la Dual es «un buen sistema, pero bien aplicado. Lo que se está intentando es hacer una Dual a la alemana y de golpe. No puedes pretender que lo que los chavales aprenden en las aulas se les enseña en las empresas». Y añade que «se habla mucho ahora de titulaciones adecuadas, conocimientos adecuados y formación pedagógica adecuada y en muchos casos se le están dando esa labor a unas empresas en las que no hay gente cualificada para hacerlo».

En CSIF reconocen que la empresa es necesaria, «por supuestísimo, pero hay que entender que la empresa, siendo necesaria, tiene una formación para el tiempo y el momento en el que está el mercado. Nosotros, como docentes, tenemos que preparar al alumnado no solo para los retos actuales del mercado, sino para que tenga la suficiente formación para poder adaptarse a los retos del futuro».

Una ley con muchas incógnitas

Otro de los puntos que, de acuerdo con el Ministerio, va a tocar esta nueva Ley de FP es la creación de hasta 60.000 plazas de las 200.000 previstas hasta 2023 y la flexibilización de los procedimientos de acreditación de competencias laborales. Esto facilitará que 500.000 trabajadores puedan acreditar sus competencias este año.

Por otro lado, se ha actualizado más de un 60% de las cualificaciones profesionales, ha creado 63 nuevas, diseñado 10 titulaciones novedosas y 15 cursos de especialización. Además, se pretende impulsar la internacionalización de la FP con la transformación en bilingües del 10% de los ciclos formativos; la creación de aulas tecnológicas y la actualización y renovación permanente del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, además de la creación de 3.000 Aulas Mentor, sobre todo, en localidades de menos de 5.000 habitantes.

Los sindicatos han expresado en bloque su descontento ante una Ley de la que aseguran no tienen conocimiento porque el Ministerio no les ha informado ni ha contado con ellos para su elaboración. Para STEs, esto responde «al oscurantismo que está caracterizando este proceso. Los representantes de los trabajadores no tenemos conocimiento oficial alguno, a pesar de haberlo solicitado repetidamente desde diciembre. Esto nos indica que quien ocultar algo, que hay elementos que no quieren que se hagan públicos». Lamenta que «en nuestra última mesa de negociación no estuvo la ministra ni el secretario de Estado, sino un secretario general técnico que se comprometió a abrir una negociación. No solo no la ha habido, sino que ni siquiera nos han hecho llegar un borrador que tiene que estar más que elaborado a estas alturas».

La Comunidad de Madrid aplaza implantar la tercera hora de Educación Física en Primaria y Secundaria al curso 22-23

Agencia Europa Press

La Comunidad de Madrid ha acordado aplazar la implantación de la tercera hora de Educación Física para Primaria y Secundaria hasta el próximo curso escolar 2022-2023 debido al mantenimiento de las medidas sanitarias por la pandemia de la Covid-19 en el curso que arrancará en septiembre, según ha explicado la Consejería de Educación.

La decisión del departamento que dirige en funciones Enrique Ossorio se produce después de las recomendaciones aprobadas en la Comisión Interterritorial de Sanidad para el mantenimiento de las medidas de prevención frente a la Covid-19 en los centros educativos de cara al próximo curso 2021-2022, en la línea de lo marcado también en la conferencia conjunta de Educación y de Sanidad del pasado 19 de mayo.

Entre otras cuestiones, se aconseja que a partir de 3º de la ESO se garantice la distancia interpersonal de al menos 1,5 metros entre los alumnos "en el escenario de niveles de alerta 3 y 4". Esta circunstancia conllevaría en la mayoría de los casos la utilización como aulas de espacios como salones de actos o gimnasios.

El Gobierno regional planteaba un decreto con los cambios en el currículo de ESO para que la Educación Física pasara de 2 a 3 horas semanales en 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria para el curso 2020/21, mientras que el siguiente curso 2021/22 se haría en 3 y 4, que aplazó en un primer momento para implantarla en los cuatro cursos de la ESO y en Primaria en 2021/2022 y que ahora retrasa nuevamente.

Esta ampliación está incluida en el programa de Gobierno y responde a la necesidad de reducir los niveles de obesidad y sedentarismo entre la población infantil y juvenil.

De hecho, la Comunidad de Madrid argumenta que la Organización Mundial de la Salud recomienda a los escolares la práctica de un mínimo de 60 minutos diarios de ejercicio físico "para mejorar el estado salud y reducir las enfermedades que conlleva el exceso de peso entre niños y jóvenes".

Con este mismo objetivo, el Ejecutivo regional ya aprobó la introducción de la Educación Física en los estudios de Formación Profesional Básica que "sí se producirá a partir del próximo curso 2021/22".

Para realizarlo se incluirá una unidad formativa dentro del Bloque de Ciencias Aplicadas, que se denominará: 'Unidad Formativa: Actividad Física y Deportiva', con una carga horaria de 2 horas semanales.

La Comunidad Valenciana estrena los primeros centros educativos piloto con conectividad wifi

La iniciativa es fruto del convenio interadministrativo para el programa Escuelas Conectadas, firmado con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la entidad pública empresarial Red.es. El objetivo del proyecto es mejorar la conectividad en las aulas y, por consiguiente, la oferta y los recursos educativos disponibles.

Agencia Europa Press

La Generalitat Valenciana avanza en el proyecto Escuelas Conectadas, que permite la conectividad inalámbrica o wifi a los centros educativos públicos de enseñanzas obligatorias de la Comunidad Valenciana. Para ello, ya ha puesto en marcha el equipamiento centralizado y los primeros centros piloto.

Tanto desde la Dirección General de Tecnologías de la Información (DGTIC) como desde Educación han explicado que se ha finalizado "con éxito" el primer "hito" del proyecto, el "más complejo técnicamente", que supone la definición y puesta en marcha del modelo wifi de centro en los primeros centros piloto y del equipamiento centralizado para gestionar la totalidad de los centros, ha indicado la Generalitat en un comunicado.

El director general de Tecnologías de la Información, José Manuel García Duarte, ha asegurado se trata de "un paso más" en la digitalización de los centros que, junto a otras actuaciones como el aumento del ancho de banda, la distribución de dispositivos y equipamiento y otros proyectos desarrollados en el marco del Plan Mulan y ahora del Centro Digital Colaborativo, van a permitir "encaminar nuestro sistema educativo hacia una evolución decisiva de la metodología docente".

La iniciativa es fruto del convenio interadministrativo para el programa Escuelas Conectadas, firmado con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la entidad pública empresarial Red.es. El objetivo del proyecto es mejorar la conectividad en las aulas y, por consiguiente, la oferta y los recursos educativos disponibles.

En concreto, el proyecto consiste en la implantación de una red inalámbrica o wifi en los centros públicos de educación infantil y primaria (CEIP y CEP), centros rurales agrupados (CRA) y centros de educación especial (CEE) de la Comunitat Valenciana.

La Dirección General de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (DGTIC) de la Conselleria de Hacienda y Modelo Económico, en colaboración con la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, ha realizado las labores de instalación para la puesta en marcha del equipamiento centralizado y el inicio de las

pruebas en tres centros pilotos de la Comunitat, que son el CEIP Lluís Guarnier de València, el CEIP Villar Palasí de Quart de Poblet y el CEIP Azorín de Catral.

"El éxito, tras las pruebas en los tres centros piloto iniciales, nos permitirá replicar el modelo wifi con gran celeridad en el resto de los 970 centros sobre los que se va actuar en el proyecto", ha valorado García Duarte.

Concretamente, en los centros piloto se ha realizado la instalación de toda la infraestructura de la red wifi (cableado, canalización, armarios de comunicaciones, conmutadores y puntos de acceso) necesaria para poder poner en producción las nuevas redes inalámbricas en los tres centros. Además, respecto al equipamiento centralizado, se han instalado las plataformas de autenticación de usuarios y de gestión de toda la electrónica de red asociada.

ESPACIOS

El proyecto contempla la instalación de puntos de acceso en, al menos, el 70 por ciento de los espacios docentes de cada centro (aulas, aulas de informática o tecnología y laboratorios), asegurando así la cobertura en todos ellos y en los espacios comunes (salas de profesorado, bibliotecas, despachos, etc.).

Además, la definición de las redes wifi en los centros permitirá el acceso diferenciado al alumnado y al cuerpo docente, con distintos privilegios de navegación. La autenticación en estas redes dependerá de la nueva identidad digital, dentro del proyecto de Centro Digital Colaborativo (CDC) de Centre a Casa, lo que permitirá tener una identificación única para acceder a todos los recursos educativos que tenga cada usuaria o usuario a su disposición.

ANTECEDENTES

En 2017 el pleno del Consell autorizó el convenio interadministrativo entre el antiguo Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, la Generalitat y la entidad pública empresarial Red.es para la extensión del acceso a la banda ancha ultrarrápida de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, en el marco del programa Escuelas Conectadas.

El importe máximo destinado para financiar las actuaciones previstas en el convenio es de 8.785.400,00 euros, de los cuales 5.576.387,68 euros son aportados por Red.es y 3.209.012,32 euros, el 36,53%, por la Generalitat. Sin embargo, en octubre de 2019 el Consell autorizó una adenda al convenio para asegurar que las aulas contasen con la máxima conectividad wifi.

Mediante la misma, Red.es podría ofrecer, con el mismo presupuesto, una mayor densidad de puntos wifi y una mayor cobertura en los centros educativos en los que actuase y, en el resto, sería la Generalitat la que ofrecería ese mismo servicio en las mismas condiciones.

Una vez finalizado el proyecto piloto en los tres centros seleccionados se procederá a llevar a cabo la instalación en los centros restantes.

Héctor Ruiz Martín: «Solo el desarrollo de los conocimientos profundos permite que haya competencias»

Carmen Pellicer. Directora de Cuadernos de Pedagogía

Neurobiólogo, ex-profesor de instituto y de universidad, e investigador en psicología cognitiva de la memoria y el aprendizaje en contextos educativos.

Además, es autor de «¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza», «Conoce tu cerebro para aprender a aprender» y «Aprendiendo a aprender». En esta entrevista habla, entre otras cosas, sobre el papel que tiene la ciencia en la docencia, cómo aplicar el conocimiento científico en el aula para mejorar los aprendizajes de los estudiantes o cómo trabajar la memoria para optimizar lo que aprendemos.



¿Qué hace un biólogo metido en esto del aprendizaje? ¿Cómo es tu trayectoria vital?

Estudié biología porque me encantaba desde muy pequeño, pero siempre he tenido, al mismo tiempo, mucho interés y vocación por la educación. Como biólogo, lo primero que descubrí sobre el fenómeno del aprendizaje fue a través de la neurobiología. Me pareció fascinante conocer cómo aprende el cerebro a nivel celular, molecular, como órgano. Sin embargo, pronto me di cuenta que la aproximación al nivel de estudio que ofrece la biología, la neurociencia, queda demasiado lejos de las preguntas que como docentes nos hacemos en el aula: ¿qué puedo hacer para que los alumnos aprendan más? ¿Qué puedo hacer para que estén más motivados? La neurociencia, pese a ser interesantísima, no nos permite responder preguntas tan aplicadas

como estas. En algunos casos, sus respuestas quedan demasiado lejos y el salto que hay que dar entre el laboratorio y el aula es demasiado grande como para que sean válidas. Fue entonces cuando descubrí, hace ya unos 12 años de eso, la psicología cognitiva, una rama de la psicología profundamente científica, que estudia también cómo aprende el cerebro, pero a nivel psicológico, a partir de la conducta. Me enamoré de esta disciplina con la suerte de poder combinarla con mis conocimientos en neurociencia. También tengo la suerte de trabajar en una entidad internacional en la que hacemos I+D de propuestas educativas que se basan precisamente en la investigación para tratar de ver si esa transferencia que uno hace de la teoría, de lo que se ha averiguado en los laboratorios e incluso en las aulas, una vez extrapolada a la práctica, en este caso el aula, tiene la eficacia que le presuponemos. Este es el camino que me ha llevado a estar muy interesado en la ciencia de cómo aprendemos.

De todos estos hallazgos, ¿dime alguno que te haya sorprendido?

Los hallazgos que más me han sorprendido no los he hecho yo, sino que los han hecho otros investigadores, pues yo en particular me dedico a la investigación aplicada y, normalmente, los que hacemos este tipo de investigación tratamos de replicar y aplicar lo que una investigación más básica, más fundamental, ha descubierto. Para mí las cosas más fascinantes son las que proceden de la investigación básica. En especial todas aquellas que rompen con ideas que tenemos preestablecidas como docentes, pero también como aprendientes. Una de las cosas que más me sorprendió fue descubrir que la memoria no funciona como un músculo. Pensamos que es así, que si ejercitamos la memoria vamos a hacerla más fuerte para memorizar cualquier cosa... Pero no, la memoria no funciona de esa manera. La investigación refleja que la memoria se construye estableciendo conexiones entre lo que contiene y lo que le llega de nuevo, y se hace fuerte solo para aquellos contenidos concretos sobre los que estás aprendiendo. Cuanto más sabes sobre algo, más fácil te resultará aprender nuevas cosas sobre ello.

¿Entonces, es verdad lo que dice el saber popular de que la memoria no ocupa lugar? ¿Es necesario desaprender para aprender?

A veces hay que desaprender cuando lo que necesitas aprender no encaja con lo que sabes. La manera que tenemos de aprender realmente es dando sentido a lo que aprendemos y si, cuando intentas dar sentido a algo, esto no encaja con tus ideas previas, hay que desaprender esas ideas previas. Por ejemplo, en el aprendizaje de las ciencias es habitual que tanto los niños como los propios adultos tengamos concepciones erróneas o alternativas a lo que la ciencia dice sobre cómo funciona el mundo. Una que resulta un clásico es el modelo de las estaciones del año. ¿Por qué hay estaciones del año? Pues hay muchas personas que creen que se debe a la distancia de la Tierra al Sol, que estamos más cerca del Sol en verano y más lejos en invierno. Ese no es el modelo correcto, de hecho, si lo fuera ¿cómo explicaríamos que cuando en el hemisferio norte es verano en el sur es invierno? No podríamos explicarlo. Este hecho te provoca un conflicto cognitivo. Las ideas de las que se parte no encajan con una nueva experiencia y hay que rehacerlas, y para eso se necesita desaprender y no es fácil, porque cuesta mucho provocar el cambio conceptual. En realidad un cambio conceptual requiere de tiempo, voluntad y múltiples oportunidades de aprendizaje.

Vamos a seguir un poco con la memoria, porque en pleno debate curricular que también sigues con interés, existe una especie de dicotomía sobre qué se tiene que almacenar en el hardware del ordenador o del dispositivo y qué hay que almacenar en el cerebro. Una gran polémica en estos momentos es el papel de la memoria o de los contenidos que hay que memorizar. En tu opinión, ¿qué hay que aprender? ¿Cómo se hace ese discernimiento?

En el debate sobre el currículum, hay una parte donde la ciencia no puede participar, no puede ayudarnos. La ciencia no puede decirnos qué tenemos que aprender, no es una pregunta científica, es una decisión que hay que tomar de manera consensuada. La comunidad educativa debe decidir, en base a sus criterios culturales, sociales, etc., qué es aquello que todo ciudadano debería aprender. Es imprescindible consensuar los objetivos de la educación, y a partir de aquí entonces la ciencia sí puede decirnos qué podemos hacer para que la probabilidad de alcanzar esos objetivos sea mayor.

El debate en el que la ciencia sí puede participar es el que discurre acerca de la importancia de los conocimientos en relación al desarrollo de las competencias, pues esta dicotomía se ha llevado a extremos falaces, a decir que los conocimientos no son importantes porque están en Internet, y que en cambio deberíamos centrarnos en desarrollar habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas... Aquí la ciencia puede ayudarnos y decir que esto no tiene sentido porque cualquiera de esas habilidades se basa en los conocimientos que uno tiene. Uno no puede ser creativo o resolver problemas sin conocimientos. De hecho, solo va a poder serlo en aquellos campos en los que tenga suficientes conocimientos. Si el objetivo es que haya personas creativas, resolutivas y críticas con la información, entonces es necesario que tengan conocimientos. Sin embargo, y creo que aquí está el *quid* de la cuestión, no todos los conocimientos tienen la misma calidad. Un conocimiento superficial, efímero, como sin quererlo promueven algunas dinámicas en el aula, no permite desarrollar este tipo de habilidades, porque para que estas puedan desarrollarse, los conocimientos tienen que ser profundos. Tienen que ser conocimientos bien conectados, que la persona los entienda y que sean capaces de transferir a nuevas situaciones. Para que esto ocurra, a esos conocimientos se les ha tenido que dar tiempo y oportunidades para que la persona les confiera significado; es decir, que se hayan dado situaciones para poder aplicarlos o darles una utilidad, que no tiene porqué ser siempre instrumental. Entender un poema también es aplicar los conocimientos y disfrutar de una obra de arte también está relacionado con la aplicación de unos conocimientos.

En definitiva, vamos a tener que consensuar qué es lo que hay que aprender, cuáles son esos «saberes mínimos» que hay que incluir en el currículum, porque lo que está claro es que a mayor amplitud, menor profundidad. Si abarrotamos el currículum, no vamos a tener tiempo de dar a los conocimientos deseados un tratamiento profundo, y si el tratamiento es superficial, no alcanzaremos los objetivos que hacen posibles las competencias. Al fin y al cabo, las competencias no son más que la consecuencia de ser capaz de usar los conocimientos adquiridos en nuevos contextos para resolver nuevos problemas.

Has escrito sobre la competencia de «aprender a aprender». ¿Qué opinas de la nueva reformulación que une aprender a aprender con las emociones, wellbeing, hábitos saludables o autorregulación?

Aprender a aprender es aprender a autorregularse ante un reto de aprendizaje. Esta autorregulación se produce a dos niveles, el cognitivo y el emocional. Sobre el primero, hay que saber que una cosa son los mecanismos que nos permiten aprender, los mecanismos que tiene el cerebro, y otras las acciones que desarrollamos y que, si están en línea con esos mecanismos, promoverán el aprendizaje y harán que sea más productivo el esfuerzo dedicado a aprender. En cuanto al segundo, los factores emocionales, no solo hay que saber qué tenemos que hacer para aprender sino también querer hacerlo y cómo tenemos que regular nuestras emociones para mantenernos motivados. Este sería quizás el factor emocional más importante para el aprendizaje: la motivación. No porque haga que nuestro cerebro aprenda mejor, sino porque hace que dediquemos más tiempo, más esfuerzo, más atención a lo que estamos aprendiendo y por lo tanto lo aprenderemos mejor. Regular nuestra motivación tiene que ver con interpretar nuestras experiencias de éxito o fracaso con los retos de aprendizaje, regular nuestras emociones en las relaciones sociales que se producen en el aula, ser capaces de mantener nuestros nervios a raya cuando tratamos de poner a prueba nuestro aprendizaje, persistir en la tarea cuando preferiríamos estar haciendo otra cosa etc. Esto es autorregulación emocional.

Consideré que era interesante desarrollar una reformulación de lo que significa aprender a aprender puesto que veía que existía bastante confusión sobre el concepto. En definitiva, aprender a aprender es aprender qué acciones, qué circunstancias son las que van a hacer que tus esfuerzos por aprender sean más efectivos. Y saber cómo ponerlas en práctica.

Uno de los elementos que incorpora la nueva formulación, por ejemplo, son los hábitos saludables. Un factor que no se había vinculado tradicionalmente en las escuelas...

Estar sanos es bueno para el aprendizaje y para cualquier otra cosa. Lógicamente nuestro cerebro se beneficia de estar sanos. La clásica cita «*mens sana in corpore sano*» sigue siendo válida desde el punto de vista de la investigación. Lo que pasa es que no debemos confundir los hábitos saludables con lo que es mejor hacer cuando aprendemos. Por ejemplo, cuando se dice que el ejercicio físico es bueno para aprender, no significa que debamos hacer ejercicio mientras estamos aprendiendo. Sino que el hábito saludable de hacer ejercicio cada día tendrá luego beneficios en nuestra salud y cuando nos pongamos a aprender seremos más eficaces.

Hablas mucho de mitos en el aprendizaje...

Es muy interesante identificar los mitos educativos porque llevan a docentes y estudiantes a tomar decisiones que pueden terminar resultando una pérdida de tiempo, esfuerzo, ilusión e incluso dinero. En educación hay muchos mitos. Por ejemplo, uno de los mitos más presentes es el relacionado con los estilos de aprendizaje, el cual en cierto modo nos aleja de algunas de las ideas más interesantes sobre la competencia de aprender a aprender. Este mito indica que cada uno tiene una forma particular de aprender que es la que le va a ir mejor y le va a ofrecer mejores resultados. Hay varios modelos de estilos de aprendizaje, pero el más conocido es el que se refiere a que hay personas visuales, auditivas, kinestésicas, y que en función de cómo les llegue la información la van a aprender mejor o peor. La ciencia lo ha investigado en múltiples ocasiones y no ha conseguido encontrar esas diferencias entre los aprendientes. Claro es que hay diferencias entre las personas, pero todos nos podemos beneficiar de las mismas estrategias de aprendizaje de la misma manera que todos podemos saltar más alto si aplicamos la técnica Fosbury de los saltadores.

Cuando te refieres a estilos de aprendizaje quieres decir que no hay una tipología, pero sí circunstancias que son más ventajosas para unos que para otros. Lo digo porque es un tema fundamental en la personalización del aprendizaje. ¿Cómo lo abordamos?

Claro que hay diferencias entre los aprendientes. Las más importantes son sus conocimientos previos y su capacidad de autorregulación, aparte de cuestiones relaciones con sus habilidades cognitivas. Esas diferencias son las que puede abordar la personalización del aprendizaje, aunque curiosamente el trabajo cooperativo que pone a aprender juntos a aprendientes distintos es de las cosas que más los beneficia a todos. Pero cuando se hace referencia a los estilos de aprendizaje se afirma que cada persona aprende de una manera distinta que le resultará la más efectiva, como si el cerebro de cada uno usara mecanismos distintos para aprender. El cerebro de todas las personas tiene los mismos mecanismos para aprender, igual que tiene los mismos mecanismos para ver. Y por eso, las estrategias de aprendizaje que están alineadas con esos mecanismos van a ser, en general, las más efectivas para todos. Cada uno, por supuesto, les sacará mayor o menor rendimiento. En cualquier caso, no es una cuestión sencilla. Esto es algo que podemos apreciar, por ejemplo, ante la cuestión sobre si es mejor estudiar con música o sin ella. En principio, lo que nos dice la ciencia es que

cualquier estímulo en el entorno que no esté relacionado con aquello que tratamos de aprender será una distracción, ocupará espacio en nuestra memoria de trabajo, ocupará recursos cognitivos y, por tanto, reducirá nuestra capacidad cognitiva en lo que tratamos de hacer, que es aprender. De hecho, la música que tiene letra en nuestro idioma provoca mucha más distracción e interferencias que la música instrumental, en especial si la conocemos. Ahora bien, hay personas que llevan mucho tiempo estudiando con música de fondo, por lo que pasado el tiempo es difícil que dejen de hacerlo y les va bien porque se han acostumbrado. Los hábitos son muy difíciles de cambiar, e incluso si decidieran prescindir de ella podría ocasionarles ansiedad. También puede suceder que si en el entorno hay ruido entonces será mejor que me ponga música para enmascarar ese ruido, aunque sería mucho mejor que pudiera estar en silencio porque mi cerebro estaría agotando recursos cognitivos para intentar mitigar ese sonido de fondo.

Por último, hay personas que tienen problemas de atención y se distraen mucho, y en lugar de molestarles los ruidos de fuera, lo hacen sus propios pensamientos superfluos. Pues con la música ocurre lo mismo, pueden enmascarar esas distracciones y ayudarles a concentrarse, pero no van a tener el mismo rendimiento que alguien que puede hacerlo en silencio.

Como ves no hay respuestas sencillas en educación.

¿En cuanto a las inteligencias múltiples: tenemos inteligencia matemática, inteligencia lingüística, etcétera...?

La hipótesis de las inteligencias múltiples, planteada por Howard Gardner, es una propuesta que la investigación científica ha concluido que no es acertada. De hecho, el propio Gardner en el libro que escribió veinte años después de *Frames of Mind*, reconoce que si las hubiera llamado *talentos*, que es lo que son, en vez de *inteligencias*, seguramente no hubiera tenido la misma repercusión. ¡Claro que tenemos talentos distintos para diferentes tipos de habilidades! Pero no son inteligencias, puesto que la inteligencia es una habilidad cognitiva muy general que interviene en muchas de esas habilidades. De hecho, en la propuesta de Gardner hay una correlación enorme entre todas esas habilidades, excepto las que son motoras, pues no son cognitivas, claro.

Técnicamente, hoy en día, la hipótesis de las inteligencias múltiples se considera un mito porque no ha recopilado las evidencias suficientes que la sustenten y que le permitan adquirir el estatus de teoría. Sin embargo, esto no quiere decir que sea algo malo, ya que se trata de una propuesta que ha permitido a muchas personas darse cuenta de que quizás debían abrir el abanico de habilidades a las que daban importancia en la escuela. Tradicionalmente, limitábamos las habilidades importantes solo a unas pocas. La idea de Gardner nos ha permitido ver que hay que abrir ese abanico. Otra cosa es que se puedan considerar inteligencias, una idea que el propio Gardner ha admitido que no se sustenta empíricamente.

Has hablado también del mito de que si aprendemos muchas matemáticas vamos a comprender mejor la historia, la existencia de esa transferibilidad entre competencias instrumentales, no es del todo cierta...

Esto es lo que se conoce como *Doctrina de la Disciplina Formal* que, ya desde Platón y en muchas otras ocasiones a lo largo de la historia, se ha esgrimido basándose en la idea de que el aprendizaje de determinadas materias puede dar unas ventajas cognitivas generales. Esto ha sucedido con las matemáticas, desde la Antigüedad, también con el Latín, ahora con la programación, el ajedrez o la música. De hecho, la música es todavía la única sobre la que se duda si puede tener ciertos efectos generales. Pero, de todas las demás no hay evidencias concluyentes de dicha transferencia lejana. Ya a principios del siglo XX, Edward Thorndike puso a prueba esta noción y mostró que las personas que estudiaban Latín no tenían ventaja en otras materias por tal hecho, como se creía (y se siguió creyendo).

Las materias no hay que aprenderlas porque nos vayan a dar beneficios en otras áreas, sino por el valor que tienen en sí mismas.

Pero es cierto que encontramos currículums, organización escolar, en la que hay materias donde hay seis horas de matemáticas y una hora de ciencias sociales, por ejemplo, en Primaria, y me pregunto si realmente se justifica esa diferencia de peso entre unas asignaturas. ¿Crees que puede deberse un poco a la presión de la evaluación internacional, el que PISA haya hecho tanto hincapié sobre las valoraciones de matemáticas o de lengua?

Creo que esta preferencia por determinadas materias viene en parte de creer que tienen ciertos efectos generales sobre la cognición, por lo que comentaba antes, pero también de apreciar que están presentes en muchos ámbitos de nuestras vidas, por eso se les llama instrumentales. La lengua, el saber expresarnos, comunicarnos, creo que es transversal a cualquier disciplina, cualquier aspecto de nuestra vida y, por tanto, considerarla instrumental tiene sentido. Más allá de que también su desarrollo disciplinar tenga valor en sí mismo. Con las matemáticas pasa lo mismo, son parte de nuestra vida. Ahora bien, en realidad todas las demás materias también son importantes porque ofrecen oportunidades para que los niños y niñas obtengan conocimientos generales sobre el mundo que les rodea, y esos conocimientos son claves para desarrollar habilidades como la creatividad, la resolución de problemas o el razonamiento crítico. ¡Y la comprensión lectora! En cualquier caso, sobre qué debemos enseñar y qué no, la ciencia no puede opinar, pues esa no es una pregunta científica.

Continuamos nuestra conversación hablando de evaluación, un tema sobre el que has reflexionado mucho. ¿Cómo tendría que ser una evaluación que favoreciera el aprendizaje profundo?

Tradicionalmente hemos entendido la evaluación como algo ajeno al proceso de aprendizaje, esto es, como algo externo que se produce al final, cuando el proceso de aprendizaje ya ha terminado, y que solo serviría para comprobar si ese aprendizaje se ha producido o no. De hecho, no comprendemos la evaluación como una actividad en la que se está aprendiendo, sino como una tarea que solo puede reflejar ese aprendizaje. Esta concepción debe cambiar. En primer lugar, debemos entender que una actividad de evaluación es una actividad de aprendizaje. Cuando nos evaluamos, en el fondo, hacemos aquello que más consolida el aprendizaje: evocar nuestros conocimientos y poner en práctica nuestras habilidades. Con las habilidades resulta evidente que tanto para aprenderlas como para evaluarlas hay que ponerlas en práctica. Pero, cuando se trata de obtener conocimientos, la mayoría cree que el aprendizaje se produce cuando los incorporamos, por ejemplo, leyendo y releendo. ¡Y claro que hay que incorporarlos para aprenderlos! Pero para consolidarlos y conseguir que acontezcan más duraderos y transferibles, ¡hay que evocarlos! Lo más eficaz para consolidar el aprendizaje es que una vez que la persona ha incorporado esa información, la use, la recupere para explicarla, para interpretar una situación nueva con ella, para resolver un problema, y eso es precisamente lo que hacemos en las evaluaciones.

Por eso, lo primero que hay que entender es que una actividad de evaluación es una actividad de aprendizaje. Pero además una actividad de evaluación ofrece la oportunidad de proporcionar una de las cosas que más contribuye al aprendizaje: el *feedback*; es decir, de una serie de indicaciones que informen al aprendiz sobre cómo lo ha hecho, en qué debe mejorar, y sobre todo qué puede hacer a continuación para conseguirlo. Por eso la evaluación no se puede poner solo al final, debe estar integrada a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Esa evaluación debe reincidir sobre los mismos conceptos y habilidades varias veces, ya así darle al estudiante la posibilidad de redimir sus errores. Hacer esto va a favorecer que frases como «los errores no son importantes» o «los errores son la mejor fuente de aprendizaje» resulten creíbles para el alumnado y les va a ayudar a abandonar la idea de que los errores sean una espada de Damocles que los define en relación a una materia. Es importante que el alumno vea que si se equivoca va a tener una nueva oportunidad para intentarlo. Y el *feedback* que le proporcionemos le ayudará a conseguirlo.

El *feedback* es uno de los elementos que más impacto tiene en el aprendizaje, pero para que sea así el alumno tiene que apreciar que es útil. Si se lo damos cuando no tienen más oportunidades para poner a prueba su desempeño no le va a interesar.

¿Quitarías las notas numéricas?

Un buen *feedback* debe responder a tres preguntas: dónde estoy —cómo lo he hecho—, a dónde voy —hacia dónde debo dirigir mis esfuerzos—, y qué debo hacer ahora. Las notas, sean numéricas o no, tratan de responder al «dónde estoy». No olvidemos que esto nos ayuda a saber en qué punto del proceso de aprendizaje nos situamos, a estimar cuán lejos estamos aún de alcanzar los objetivos de aprendizaje o simplemente de realizar una tarea con éxito. Sin embargo, este *feedback* puede tomar muchas formas, no solo números. Y que usemos una forma u otra debería depender del caso. Podemos usar números si una actividad consiste en resolver varias preguntas y la nota sirve para darnos pistas sobre cuántas respuestas hemos respondido correctamente, por ejemplo. En otros casos, como cuando valoramos la calidad de un escrito, una nota numérica no tendría mucho sentido. Pero en todo caso el *feedback* que proporcionan las notas es insuficiente y debe ser complementado con los otros dos tipos de *feedback*. Además, debe valorarse la conveniencia o no de darlas, puesto que las notas generan distracciones que desvían la atención de los estudiantes del otro *feedback*. El alumno se fija en la calificación porque esta representa una etiqueta para su reputación, y no profundiza en cómo lo ha hecho o qué podría hacer mejor. En fin, no sé si las podemos eliminar o no porque hay una cuestión administrativa de certificación final del aprendizaje, pero es necesario distinguir entre todo ese proceso en el que uno va aprendiendo y se va evaluando para conseguir aprender, y la certificación de su desempeño final.

Recuerdo que la LOGSE ya hizo un intento de eliminar las notas numéricas y fracasó. Existe una cierta reticencia por parte de las familias hacia los procesos de aprendizaje o de «innovación» en las escuelas...

Aquí hay un matiz importante a señalar: una cosa es cómo expresar la calidad de un aprendizaje (el tipo de calificación que usas) y otra si es necesario expresarla o no. Los seres humanos necesitamos saber continuamente si lo que hacemos recibe o no la aprobación o el reconocimiento del grupo. Como especie social que somos, buscamos continuamente mensajes explícitos o implícitos de aprobación sobre lo que hacemos. Obtener tal aprobación nos motiva. No podemos obviar el poder que la motivación extrínseca tiene para el aprendizaje, pues surge de esa necesidad como seres sociales de obtener la aprobación y reconocimiento del grupo cuando afrontamos cualquier reto. Por lo tanto, es lógico que resulte extraño no contar con el tipo de *feedback* que representan las notas. Lo que debemos reflexionar es cuándo este *feedback* es realmente necesario y, sobre todo, qué forma debe tener en cada caso.

Sobre el impacto de la tecnología, a raíz de la aparición del Covid, confinamiento, aprendizaje híbrido y la irrupción en las aulas del aprendizaje remoto... ¿Qué impacto está teniendo en el aprendizaje?

Creo que en la escuela, el impacto de lo que está sucediendo no nos va a llevar tanto hacia un aprendizaje remoto como a utilizar más la tecnología de lo que se hacía hasta ahora. La tecnología hace mucho que está a

disposición de las escuelas, pero realmente su entrada ha sido muy progresiva y es lógico. Esta situación actual ha acelerado la introducción de la tecnología porque por necesidad ha obligado a muchos docentes a utilizarla y les ha permitido descubrir que tiene ciertos beneficios. Creo que la pandemia va a dar un empujoncito al uso de la tecnología en el aula, pero esto es solo una conjetura.

¿Crees que puede haber un riesgo de la banalización del aprendizaje?

La tecnología es un instrumento complejo que puede emplearse de manera beneficiosa o contraproducente. Si la tecnología la enfocamos en aquello que nos puede aportar, no debería llevarnos a esa banalización. Si por el contrario pensamos que «como ya todo está en Internet no hace falta que aprendamos», entonces tendremos un problema... No es fácil emplear la tecnología para que sea productiva y menos en el aula, porque al tiempo que ofrece buenas oportunidades para el aprendizaje también da buenas oportunidades para la distracción, por ejemplo. Hay que medir muy bien cómo la utilizamos para que realmente aporte valor.

Una de las novedades de la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE) es el perfil de salida de 4º de Secundaria. ¿Cómo crees que tendrían que finalizar los alumnos la Educación Secundaria Obligatoria del siglo XXI?

Solo puedo decir que valdría la pena que lo que los estudiantes aprenden en la escuela, lo aprendan con cierta profundidad; es decir, que lo hagan con comprensión y tengan la capacidad de transferirlo a nuevas situaciones como las que se encontrará en la Universidad o cualquier otro ámbito de su vida. Debemos asegurarnos de que, el tiempo que pasan en la escuela aprendiendo no se dedique solo a aprender cómo pasar exámenes, sino a que obtengan aprendizajes duraderos. Hay un estudio de Schwartz y colaboradores (2008) en el que compararon estudiantes que en el instituto tuvieron la oportunidad de aprender menos temas, pero de manera más profunda, con estudiantes que habían aprendido más cosas en menor profundidad. La investigación concluyó que los primeros obtenían en la universidad mejores resultados en las primeras evaluaciones que los segundos. Si estuviéramos dispuestos a renunciar a algunos contenidos que nos pueden parecer que también son importantes y enfocarnos en otros buscando una mayor comprensión, para que se puedan aplicar en distintos contextos, ganaríamos todos, sobre todo los estudiantes.

El debate está en hablar de conocimientos superficiales versus conocimientos profundos. Esta es la clave, solo el desarrollo de los conocimientos profundos permite que haya competencias..

Alguien que se plantea hoy iniciar sus estudios de Magisterio, con vocación docente... ¿Qué tendría que priorizar?

Además de lo evidente, le aconsejaría que prestara atención al hecho que la tarea docente puede apoyarse en la investigación científica, para respaldar las decisiones que se toman en el aula. Este consejo es clave para que se produzca un cambio realmente sustancial en educación y que radica en empezar a basar la práctica educativa en la evidencia, igual que hizo la medicina hace poco más de un siglo, cuando se basaba en la tradición, en la experiencia personal, hasta que empezó también a alimentarse de la investigación científica para guiar su práctica. La medicina continúa siendo un arte, pero que se apoya en el conocimiento científico para guiar sus decisiones y métodos. Me parece importante que se abran a esa perspectiva que proporciona el conocimiento científico sobre cómo aprendemos, porque no olvidemos que enseñar tiene que ser sinónimo de ayudar a aprender. Si no es así, no estaremos haciendo nuestra labor.