

ÍNDICE

La cesión de competencias educativas reduce el rendimiento de los alumnos. ABC	pág 2
UGT pide al Ministerio de Educación un sistema de oposiciones con pruebas que no sean eliminatorias. EUROPA PRESS	pág 3
La comunidad educativa pide que se controlen las competencias cedidas. ABC	pág 3
El Día del número Pi se celebra en España el jueves 14 de marzo con actividades para la divulgación de las matemáticas. EUROPA PRESS	pág 5
Deberes, ¿un problema de cantidad o de calidad?. EL PAÍS	pág 6
Los universitarios lideran en España la movilización estudiantil 'Fridays for future' contra el cambio climático. EUROPA PRESS	pág 7
La FP debe anticiparse a los futuros perfiles de empleo. MAGISTERIO	pág 8
Aunar mentes para un futuro común: colaboración docente y trabajo en red. MAGISTERIO	pág 9
Bachillerato de tres años, prueba piloto. EUROPA PRESS	pág 10
El Rey está desnudo. ESCUELA	pág 10
Elección de centro escolar: Desmontar algunas falacias. ESCUELA	pág 11
Radiografía de la EBAU de 2018: 7'28 de media y 88% de aprobados. ESCUELA	Pág 13
La política educativa andaluza gira 180º a la derecha tras 36 años y medio en manos del PSOE. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 14
Liderazgo en los centros: ¿qué haces para que tus profesores sean mejores?. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 16
El cuidado de las relaciones interpersonales en el aula. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 17

La cesión de competencias educativas reduce el rendimiento de los alumnos

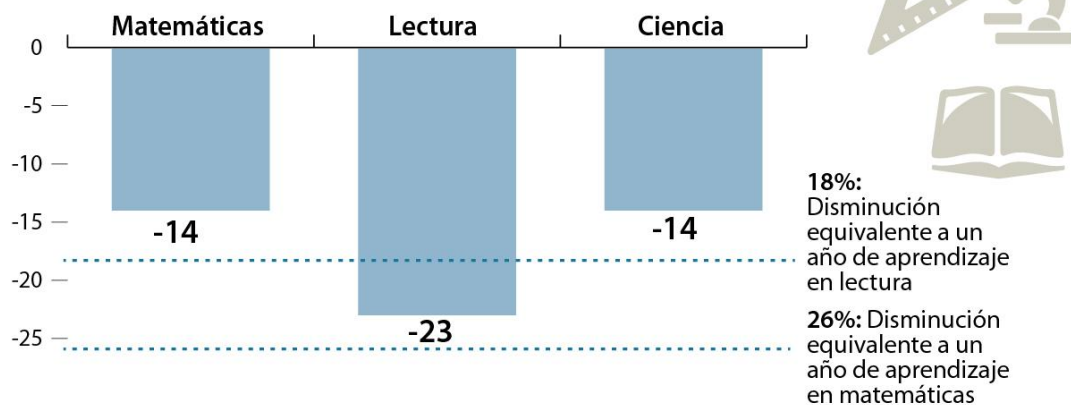
Sacan peores notas en matemáticas y lectura, pero tienen más acceso a estudios superiores, según un estudio de Harvard

Josefina G. Stegmann.MADRID. 11/03/2019

La cesión de competencias educativas del Estado a las comunidades autónomas hace que los alumnos saquen peores notas. Un estudio realizado por investigadores de la Universidad de Harvard y el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) ha analizado el impacto que ha tenido en los países de la OCDE la descentralización de los servicios públicos y, concretamente, de la educación. En España, en el caso de las comunidades donde los partidos nacionalistas tienen más tradición (Cataluña, País Vasco, Galicia y Navarra), la reducción del rendimiento académico es aún mayor.

Efecto de la descentralización de la enseñanza sobre el rendimiento en PISA

En porcentaje



Nota: Efecto acumulativo de aplicar la descentralización un 10% más cada año durante una década de escolarización, medido como fracción de una desviación estándar (un punto porcentual de desviación estándar equivale a un punto en la escala de PISA)

Fuente: Elaboración propia

ABC

La cesión de competencias por parte del Estado a los gobiernos regionales tiene, sin embargo, un efecto positivo: genera un mayor acceso al sistema educativo, por ejemplo, contribuye a una mayor participación del alumnado en estudios superiores (universidad o formación profesional) y en la educación infantil.

El informe señala que el rendimiento de los alumnos en los famosos exámenes PISA se reduce en todas las áreas en que son evaluados: matemáticas, lectura y ciencias. Cuando aumenta en un 10 por ciento el número de decisiones que toman los gobiernos regionales, las notas de los alumnos de 15 años bajan 23 puntos en la escala de PISA en lectura y 14, tanto en matemáticas como en ciencia. Además, los resultados sugieren que los efectos negativos para el alumno de aplicar la descentralización un diez por ciento más cada año durante una década equivaldría a la pérdida de un año de escolarización.

Más alumnos universitarios

Como contrapartida, y para el mismo periodo de tiempo (diez años), la descentralización se asocia con un aumento del 10 por ciento en la participación en las enseñanzas superiores (FP o universitarias) o de un aumento del 20 por ciento en comparación con la media de participación en educación superior en todos los países de la OCDE. Estos datos se concluyen del informe « The quality-access trade off in decentralizing public services: Evidence from education in the OECD and Spain », publicado en la revista « Journal of Comparative Economics », en el que los investigadores Susana Cordeiro Guerra, actualmente consultora del Banco Mundial y Carlos Xabel Lastra-Anadón, actualmente profesor de la Universidad IE en Madrid, usaron los datos de 36 países de la OCDE de los años 2000, 2003, 2007 y 2012 y los cruzaron con los resultados de PISA del mismo periodo. Así, comprobaron lo que el famoso examen ya nos dijo de países líderes en rendimiento académico como Australia, Japón, Finlandia, Canadá, Corea o incluso Irlanda o Italia, todos ellos por encima de España. Lo que no se sabía hasta ahora es que estos resultados estaban ligados a la mayor o menor cesión de competencias. En resumen, los datos muestran que en todos los países, cuando las decisiones no son tomadas a nivel central, los resultados en PISA disminuyen.

Los investigadores aclaran que son las decisiones descentralizadas sobre presupuesto y personal las que más impacto tienen en el rendimiento. Para hacer el estudio los investigadores se centraron en el caso español por ser un país donde mejor podían evaluarse los cambios, ya que pasó en 20 años de una férrea

centralización educativa (Cataluña y País Vasco fueron las primeras en recibir cesiones en 1980) a una descentralización total (a partir de 2000 todas las comunidades gozaban de cesiones en materia educativa).

Para el caso español, en lugar de PISA, los investigadores usaron los porcentajes de aprobados en Selectividad y en enseñanza secundaria y los compararon en cada comunidad antes y después de la descentralización. Así, hallaron que los aprobados de Selectividad se reducen en un 3% dos años después de aplicada la descentralización y bajan en un 1% los graduados en secundaria.

Por otro lado, este proceso ha permitido aumentar en un 0,5% el porcentaje de niños de 3 a 6 años que están en educación infantil.

Medidas electoralistas

Por si esto fuera poco, en comunidades donde los partidos nacionalistas tienen más tradición (como Cataluña, País Vasco, Galicia y Navarra) los resultados son más acusados en cuanto a menor rendimiento escolar si se compara con el resto de regiones.

Así, según el estudio, en el primer grupo, el porcentaje de reducción de aprobados en Selectividad es de un 6%, mientras que en el resto es de 0. «El efecto medio que observamos es, en realidad, responsabilidad de las comunidades del primer grupo», apunta Carlos Xabel Lastra-Anadón. Por contrapartida, en Cataluña, País Vasco, Galicia y Navarra, tras la descentralización, el porcentaje de niños escolarizados en preescolar aumenta (3,5%), comparado con el resto de comunidades.

Los autores entienden que esto se produce porque las comunidades del primer grupo tienen mayor urgencia en demostrar que son competentes para realizar tareas descentralizadas por lo que favorecen medidas de mayor visibilidad electoral como la creación de aulas en educación infantil, mientras que se le presta menos atención a la calidad. «Los políticos de Cataluña, País Vasco, Galicia y Navarra tienden a pertenecer a partidos regionalistas cuyas agendas se desvían de las establecidas por el gobierno central. Estos son más proclives a aplicar políticas visibles y más costosas, como por ejemplo, la expansión de la educación infantil, que divergen del interés nacional», concluye el informe.

europapress.es

UGT pide al Ministerio de Educación un sistema de oposiciones con pruebas que no sean eliminatorias

MADRID, 11 Mar. (EUROPA PRESS) –

El sindicato UGT ha reclamado al Ministerio de Educación y Formación Profesional un sistema de oposiciones con pruebas que no sean eliminatorias y donde la ponderación de la experiencia docente "sea la máxima que permita la ley". Así se lo ha transmitido la responsable del sector de Enseñanza de UGT, Maribel Loranca, al subsecretario de Educación, Fernando Gurrea, en una reunión este lunes en la sede ministerial de Madrid.

Según ha informado UGT, en el encuentro han planteado al representante del Ministerio que dirige Isabel Celaá "la conveniencia de iniciar la negociación del Estatuto Docente del profesorado, señalando como premisa básica la incorporación al grupo A1 tanto del cuerpo de Maestros como de los profesores técnicos de FP que actualmente están en el grupo A2".

Loranca ha planteado la necesidad de abordar un sistema transitorio de ingreso a la función docente que posibilite el cumplimiento del acuerdo de estabilidad de empleo público firmado entre Gobierno y Sindicatos, y la reducción de la tasa de interinidad al 8%, que en estos momentos está en torno al 25%.

Además, en la reunión se ha abordado la nueva regulación normativa de prácticas tanto para el alumnado universitario de titulaciones oficiales de grado y máster, como para el alumnado de formación profesional de grado medio o superior, que incluye la cotización en el sistema de la Seguridad Social a las personas que realicen las prácticas indicadas, aunque no tengan carácter remunerado. "Para UGT, la educación tiene que estar al margen de la coyuntura política, por lo que urge al Gobierno a seguir dialogando para dar respuesta a las demandas del profesorado", indica el sindicato en un comunicado.

 ABC.es

La comunidad educativa pide que se controlen las competencias cedidas

Urge al Estado a garantizar la igualdad entre regiones después de que un estudio revelara que la descentralización reduce el rendimiento de los alumnos

Josefina G. Stegmann.ABC DELEGACIONES. 12/03/2019

Durante la campaña que hizo Pablo Casado en Andalucía, en un ensayo de lo que sería el discurso para las elecciones generales, el líder del PP señaló la necesidad de que el Estado recupere las competencias en Educación mientras que las autonomías se ocuparían de administrar dichas competencias. Casado señaló entonces que una cosa es transferir competencias, y otra muy distinta es la titularidad de las mismas que deben ser, a su juicio, nacionales pero gestionadas por las comunidades. Sin embargo, este discurso fue matizado y Casado aclaró que no se trataba de recentralizar sino de garantizar que las comunidades trabajen con «lealtad» en esas competencias transferidas. En cualquier caso, defendió que corresponde al Estado diseñar un currículum, evaluar el conocimiento o seleccionar al profesorado. Esta última tarea, y otras como la gestión del presupuesto, cuando cae en manos de gobiernos regionales, provoca una disminución del rendimiento académico.

Así lo asegura, al menos, un estudio de la Universidad de Harvard y el y el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) que analiza cómo influye la descentralización de la educación en 36 países de la OCDE. Concluye que a mayor descentralización, menor rendimiento (los alumnos sacan 23 puntos menos en la escala de PISA en lectura). En el caso de España, las comunidades más afectadas, según el informe, son Cataluña, Galicia, País Vasco y Navarra. Por otro lado, remarcan que la descentralización permite mayor acceso a la educación en los estudios superiores y en educación infantil.

La comunidad educativa ha valorado el informe publicado ayer en ABC y señalan no oponerse a la transferencia de competencias pero sí señalan la necesidad de que se haga «hasta cierto grado» o no de forma «descontrolada» y, sobre todo, que el Gobierno central el derecho a la educación en igualdad de oportunidades y evite las diferencias entre comunidades. Advierten también de que algunas comunidades con lengua propia han favorecido su enseñanza en detrimento de otros contenidos. «No podemos tener un sistema transferido sin control, tiene que estar coordinado, y lo que nos preocupa, más allá del rendimiento, es la existencia de brechas educativas entre comunidades. Un alumno no tiene que tener una FP más prestigioso en función de donde nazca, tampoco puede tener problemas para expresarse en castellano en las comunidades con lengua propia», critica Nicolás Fernández Guisado, presidente del sindicato de enseñanza ANPE.

En la misma línea opina Luis Centeno, secretario general adjunto de Escuelas Católicas que, como Guisado, pide que el gobierno garantice una estructura, contenidos y evaluaciones comunes. «Las transferencias son positivas hasta cierto grado, cuando se sobrepasa se cae en la perversión de crear un sistema educativo totalmente específico donde prime lo regional frente a lo universal», señala Centeno, que remarca el caso de Cataluña o País Vasco donde, el énfasis puesto en la lengua propia, «puede haber ido en detrimento del reforzamiento de otras asignaturas como matemáticas». El estudio no indaga en la influencia de la lengua en el rendimiento pero la presidenta de la Asamblea por una Escuela Bilingüe (AEB), Ana Solada, subraya que «casualmente las comunidades con posiciones más negativas coinciden con las bilingües, donde otros estudios ya han demostrado que los alumnos con lengua materna castellana tienen un menor rendimiento, como los castellanohablantes en Cataluña», informa Esther Armora.

Mario Gutiérrez, presidente del sindicato CSIF reclama un Pacto de Estado que el Gobierno central garantice la igualdad de todos ante el derecho a la educación. «Una vez pasados 20 años desde las transferencias educativas se ven en España grandes diferencias entre comunidades no solo en los informes PISA, también en el gasto educativo en porcentaje de PIB y en el gasto educativo por alumno».

Comisiones Obreras, por su parte, no valora la reducción de rendimiento de la que alerta el estudio pero sí coinciden con este en que la descentralización «ha permitido un mayor acceso a la educación sobre todo al aumentar la escolarización a los 3 y 17 años», apunta Francisco García, secretario general de CC.OO.

En cuanto a los partidos, Podemos ha criticado el estudio y lo ha calificado de tener «sesgo neoliberal y que pretende ocultar que la mayor desigualdad en el ámbito educativo tiene origen socioeconómico», apunta el que fuera portavoz de Educación en el Congreso, Javier Sánchez. Cs, por su parte, recuerdan que llevan toda la legislatura denunciando las desigualdades territoriales en educación. «Nos las negaron. Con este estudio hay más evidencia. Mientras tanto, el PNV envalentonado, el PP dando largas años y el PSOE votando que no a la Alta Inspección Educativa», denunció Marta Martín, responsable de Universidades de Cs.

Qué dicen las comunidades: Baleares y Comunidad Valenciana

Las consejerías defienden su gestión educativa sin entrar a valorar cómo sería un escenario sin competencias. Fuentes oficiales de la Consejería de Educación del Gobierno balear han señalado que «son siempre diversos los elementos que pueden influir en un mayor o menor rendimiento escolar, no un solo factor, como el reseñado en el estudio de Harvard vinculado a la cesión de competencias educativas en España». En ese sentido, «deberían tenerse en cuenta otros elementos, como el nivel educativo medio de los padres o las condiciones socioeconómicas de la zona analizada», informa José María Aguiló.

La Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana remarca un aumento del rendimiento educativo del alumnado y sobre todo un descenso del fracaso escolar («en esta legislatura», aclaran). Sí coinciden con la tesis del estudio que sostiene que la descentralización ha permitido un mayor acceso a la educación infantil (aunque el informe lo atribuye a medidas electoralistas). «Es muy destacado el trabajo que se ha realizado para asegurar la escolarización de alumnado en el tramo 0-3. Mientras en el resto de España ha caído esta escolarización, en la Comunidad valenciana ha subido. Esto se debe al aumento de las ayudas y a la apertura durante esta legislatura de aulas de dos años gratuitas», informa Alberto Caparrós.

Cataluña

El secretario de Políticas Educativas del Govern, Carles Martínez, expresó en declaraciones a ABC su «sorpresa» ante los resultados del informe. «Es la primera vez que un estudio internacional apunta en esta dirección. Todos los trabajos anteriores señalan lo contrario, que la descentralización de la gestión educativa mejora los resultados, ya que acercando las decisiones educativas al territorio se garantiza la solución más adecuada», señala Martínez. Pone, como ejemplo, el caso de Finlandia, uno de los modelos de éxito y de referencia «y uno de los que ha hecho una apuesta más fuerte por la descentralización». A su entender, los resultados del informe no son extrapolables a Cataluña, informa E. Armora.

Castilla-La Mancha

Para el consejero de Educación de Castilla-La Mancha, Ángel Felpeto, las competencias educativas supusieron «un antes y un después» para Castilla-La Mancha, y no cree que esto haya influido en el rendimiento del alumnado. A su juicio, «culpar del retroceso en el rendimiento en algunas materias a las transferencias educativas no me parece que ese sea un factor determinante ni muchísimo menos; y en cualquier caso, creo que la educación se gestiona mejor desde la cercanía».

Felpeto no comparte los datos arrojados por el estudio. «En estos sistemas de evaluación externa, cada uno lo mide como considera oportuno. Nosotros tenemos sistemas propios de evaluación que no dicen que vayamos hacia atrás». Y pone como ejemplo el abandono escolar. Recuerda la década en la cual el abandono escolar se incrementó debido al «acceso desordenado» al mundo laboral, aquellos años de la burbuja inmobiliaria que dispararon el empleo juvenil. La tasa de abandono bajó cuando la gente volvió a la escuela al llegar la crisis. ¿Y dónde está el equilibrio? Felpeto contesta que «se está volviendo a producir en este momento, cuando las familias y los propios interesados saben que no es rentable marcharse del sistema educativo al mundo laboral sin la formación adecuada. Ahora ha mejorado la tasa de abandono y algo tendrá que ver en ello lo que las administraciones hayamos hecho en ese sentido», informa María José Muñoz.

europapress.es

El Día del número Pi se celebra en España el jueves 14 de marzo con actividades para la divulgación de las matemáticas

MADRID, 12 Mar. (EUROPA PRESS) –

Este próximo jueves 14 de marzo se celebra en España el Día del número Pi con actividades para la divulgación de las matemáticas en toda España, entre las que destacan una gala de premios que acogerá la Universidad de Granada o el reto 'Cómete a Pi', en el que se intentará batir un Récord Guinness en el que se reproducirán, en galletas, los primero 314 dígitos del número Pi, en el edicio Torretamarit, en Elche.

El Día del número Pi en España está organizado por la Real Sociedad Matemática Española, la Fundación Descubre, la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas, la Sociedad Andaluza de Educación Matemática Thales y la Universidad de Granada. Además, ya se ha abierto el plazo para participar en el concurso 'Sele con p', donde los internautas podrán publicar en Twitter o Instagram una imagen en la que se reconozca este número, con un texto creativo y descriptivo.

Asimismo, el propio día 14 se celebrará el concurso 'Pi en un tuit', donde se podrán publicar mensajes en los que el número de letras de cada palabra se corresponda con las sucesivas cifras del número pi. Toda la información del Día del número Pi se puede consultar en la web www.piday.es

FIESTA DE LAS MATEMÁTICAS

Además, los organizadores de esta jornada han fallado los premios del concurso nacional de proyectos creativos del Día de Pi en las categorías de relato, vídeo, cómic y música, así como materiales docentes e iniciativas de divulgación. Los galardones se entregarán en el evento central del Día de Pi del próximo 14 de marzo en la capital granadina. Los galardones, que consisten en un diploma acreditativo y una tableta digital, se entregarán en el evento central del Día de Pi, que tendrá lugar en Granada.

Esta fiesta de las matemáticas se celebrará en el Paraninfo del Edificio Central de la Universidad de Granada del Parque Tecnológico de Ciencias de la Salud y asistirán 600 estudiantes de secundaria de las provincias de Jaén, Córdoba y Almería. "Estos premios reconocen formatos literarios y audiovisuales para divulgar las matemáticas y pretenden que el alumnado identifique y valore la presencia de esta disciplina en ámbitos cotidianos, así como reconocer propuestas de docentes y divulgadores que hagan más accesible este ámbito de conocimiento.

En la actual edición destaca la presencia femenina en el palmarés de premios", han destacado los miembros del jurado. Ejemplo de ello es el concurso de cómic para Primaria, en el que la alumna de sexto curso del Colegio Norfolk de Cobeña (Madrid) Sandra Bravo Iniesta ha resultado ganadora por su trabajo 'El viaje de

Arquímedes y Pi'. Por su parte, la alumna de 1º de ESO del CE Agave de Húercal de Almería Inés Ortega Castro ha obtenido el premio del concurso de relatos por su obra titulada 'El número Pi'.

En la modalidad 3º y 4º de ESO y Ciclos de Grado Medio, ha resultado ganadora Sara Fisac Hernando de 3º de ESO del Colegio Peñalvento de Colmenar Viejo (Madrid), que ha merecido el premio por su trabajo "El mayor tesoro".

En cuanto al concurso de vídeos para alumnado de Bachillerato y ciclos formativos superiores, la ganadora es Raquel Carrillo Romero del IES Gaia de San Vicente del Raspeig de Alicante premiada por su composición 'Pi'.

En la categoría 'Matemáticas y Música' para alumnado de Bachillerato y ciclos formativos superiores, que se ha incorporado como novedad esta edición, el jurado ha premiado el trabajo 'Azar, probabilidad y música' de Rosa Tovar Navarro, alumna de 1º de Bachillerato del IES Fuerte de Cortadura de Cádiz.

El galardón destinado a reconocer materiales y recursos didácticos cuyo contenido sea alusivo al número Pi, ha recaído en la profesora del IES As Barxas de Moaña, Pontevedra, Débora Pereiro Carbajo.

El ganador del concurso de proyectos de divulgación ha sido Álvaro A. Martínez Sevilla, profesor de la ETS Ingeniería Informática y de Telecomunicación de la Universidad de Granada, por su trabajo "Paseos matemáticos. Un proyecto de divulgación entre arte, ciencia e historia".

EL PAÍS

Deberes, ¿un problema de cantidad o de calidad?

Las tareas escolares deben ser personalizadas y servir para motivar al alumno, no para trabajar lo que no haya dado tiempo a ver en clase

BÁRBARA SÁNCHEZ . Madrid 13 MAR 2019

El día a día en los colegios se mueve al ritmo que marcan las clases, los deberes y los exámenes. Tres ingredientes básicos de cualquier receta educativa que ahora están en entredicho. Se cuestiona si el formato de las lecciones magistrales es adecuado y si se educa para aprender o para aprobar. Pero, sobre todo, se cuestiona para qué sirven los deberes. El debate educativo que más ruido ha generado recientemente enfrenta a los defensores de eliminar las tareas escolares —por considerar que son una carga innecesaria— con los partidarios de mantener lo que definen como una herramienta básica del aprendizaje. Los expertos recomiendan huir de posturas antagónicas y reformular la pregunta: no es una cuestión de sí o no, sino de cuántos y de qué tipo de deberes hacer.

España es el quinto país de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en el que los estudiantes dedican más horas al trabajo en casa, 6,5 a la semana frente a las 4,8 de media. La necesidad de repensar las tareas escolares es obvia. "Las jornadas de los niños parecen las de un superejecutivo", resume Victòria Gómez Serés, maestra, doctora en pedagogía y vicepresidenta del Col·legi de Pedagogues de Catalunya. Las horas que pasan en el aula se estiran en actividades extraescolares que luego se alargan en tardes frente al libro y el cuaderno en casa. Mientras, el tiempo para descansar se esfuma, sepultado bajo problemas de matemáticas y oraciones que analizar para lengua.

"Las familias tienen dificultades para conciliar y muchas veces se encuentran con los deberes de por medio", explica Luis Javier Álvarez, profesor, que ha lanzado [StudyTask](#), una herramienta para ayudar a los centros a gestionar la carga de deberes. Son precisamente las familias quienes abrieron el melón. En 2015, una madre, Eva Bailén, reunió más de 200.000 firmas en apoyo a la "racionalización" de los deberes. Las familias de la escuela pública recogieron el guante y la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (Ceapa) pidió eliminarlos por considerar que son un método de aprendizaje erróneo que sobrecarga a los alumnos, interfiere en su vida familiar y su tiempo de ocio e incluso provoca desigualdades. La protesta desembocó en una singular huelga de deberes en 2016.

El debate vuelve a estar sobre la mesa después de que el pasado noviembre la Comunidad Valenciana aprobara su Ley de Derechos y Garantías de la Infancia y la Adolescencia, en la que se indica a los centros que procuren que "la mayor parte de las actividades de aprendizaje programadas puedan realizarse dentro de la jornada lectiva, de manera que las que tengan que realizarse fuera de ella no menoscaben el derecho del alumnado al ocio, al deporte y a la participación en la vida social y familiar". Es la primera norma que refleja la necesidad de poner límites a las tareas escolares.

"Es un tema con muchas aristas, tiene tantas situaciones particulares que no se puede generalizar", advierte Juan Antonio Planas, presidente de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. La discusión, en realidad, gira en torno a una pregunta de fondo: ¿sirven para algo los deberes?

El objetivo principal de las tareas escolares es "practicar y revisar el material de aprendizaje que previamente se ha presentado en el aula", según se recoge en el estudio **Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria**, elaborado en 2015 por investigadores de las universidades de A Coruña, Oviedo y Minho (Portugal). El problema, según apunta Victòria Gómez Serés, es que muchas veces se plantean como una extensión de aquello que no ha dado tiempo a hacer en clase. "Deberían servir para motivar al alumno y no ser una tarea que se pone porque el profesor se ha pasado 45 minutos de la clase explicando y no tiene tiempo de hacer las actividades en el aula", critica la experta.

La investigación científica más reciente, que trata de aclarar qué relación hay entre las tareas escolares y el rendimiento académico, señala diferencias muy significativas entre primaria y secundaria. Así, en los primeros años se suelen mandar deberes para crear un hábito de estudio y no tanto por el impacto que pueda tener en las notas de los alumnos, mientras que en los cursos superiores actúan como una herramienta básica para enriquecer lo visto en clase.

Para dilucidar si las tareas en casa mejoran o no el rendimiento escolar, los investigadores se formulan dos preguntas: cuánto tiempo se dedica a hacerlos y cómo se aprovecha ese tiempo. “Lo que se ha recogido es que a mayor tiempo, hay un mayor rendimiento pero en tramos de edad determinados. En secundaria sí es una variable significativa y positiva, pero en primaria no tanto y puede estar asociada a problemas en el aprendizaje”, explica Pilar Mariñoso, profesora e investigadora de la Universidad Camilo José Cela. “El esfuerzo invertido y la motivación, sobre todo si es intrínseca, tienen un mayor impacto positivo en el rendimiento”.

Como regla general, Juan Antonio Planas señala que en primaria es necesario potenciar las tareas enfocadas a trabajar la lectoescritura y procurar que los niños “tengan algún tipo de ocio creativo para evitar que todo su tiempo libre lo dediquen al móvil”. En secundaria y sobre todo en bachillerato, el tiempo de estudio en casa es absolutamente necesario. El pedagogo indica el reparto ideal de horas: “Nada en infantil; entre media hora y una hora al día en los primeros cursos de primaria; hora y media o dos en los últimos cursos; dos horas y media en secundaria; y tres horas en bachillerato”.

Más allá del cuánto y el para qué, los expertos recuerdan que se debe reflexionar también sobre el tipo de tarea. Las que son meras repeticiones deberían ser cosa del pasado, dicen. Hacen falta deberes creativos y, sobre todo, personalizados. También como fórmula para evitar las desigualdades que, según los investigadores, se generan cuando un profesor fija la misma tarea para todos sus alumnos. “El diseño de la misma cantidad, modalidad y nivel de dificultad de los deberes para todos los estudiantes perjudica especialmente a aquellos que tienen peores niveles de rendimiento, mayores dificultades, menos conocimientos y una motivación menor”, señalan los investigadores de las universidades de A Coruña, Oviedo y Minho en un segundo estudio hecho con alumnos de secundaria el año pasado. Las comparativas de la OCDE apuntan en el mismo sentido, pues los alumnos más favorecidos cuentan con condiciones más favorables (un espacio adecuado, unos padres comprometidos...) para dedicar tiempo a los deberes.

“Hay niños que precisan de un refuerzo, por lo que necesitan actividades para recordar lo aprendido. Otros se aburren en clase y lo que necesitan son retos y juegos en los que tengan que pensar”, ejemplifica Victòria Gómez Serés. “Falta un poco de imaginación al poder. Los deberes tienen que ser un guante a medida”.

PROFESORES MÁS COORDINADOS

El rompecabezas de los deberes se complica si cada profesor manda los suyos sin tener en cuenta los del resto de asignaturas. En el colegio concertado J. H. Newman, en Madrid, los alumnos de bachillerato lanzaron una queja clara: tenían demasiado trabajo. Por eso, acaban de poner en marcha una prueba piloto con la herramienta StudyTask, que les permite coordinar las tareas que manda cada docente para que no sobrepasen el límite de tres horas diarias de trabajo en casa que fija el centro para bachillerato.

“A veces no es tanto un problema de cantidad como de una mala distribución del trabajo”, señala Luis Javier Álvarez, responsable de la herramienta. Pero también de organización del tiempo de los propios estudiantes. “Una buena parte de la queja se debe a que los alumnos lo dejan todo para el final”, cuenta Gabriel Lanzas, profesor de historia en el centro. “Es necesario ayudarles también a gestionar el tiempo”.

europapress.es

Los universitarios lideran en España la movilización estudiantil 'Fridays for future' contra el cambio climático

Según los integrantes del movimiento inspirado en la adolescente Greta Thunberg, en España los jóvenes implicados "son más mayores"

MADRID, 13 Mar. (EUROPA PRESS) –

Los estudiantes universitarios lideran en España la movilización 'Fridays for future' contra el cambio climático, que este viernes 15 de marzo ha convocado una huelga internacional que será secundada en más de 1.000 ciudades de 89 países. En España, ya se han organizado 45 concentraciones en todas las comunidades autónomas.

“Es cierto que en España los universitarios tienen más peso en la movilización que los estudiantes de institutos, y son más mayores que en otros países de Europa, pero vamos a intentar corregirlo y estamos seguros de que el viernes se van a sumar muchas personas de menos de 18 años”, asegura a Europa Press una de las portavoces del movimiento 'Fridays for future' en Madrid, Irene Rubiera.

El movimiento inspirado en la activista sueca Greta Thunberg, de tan solo 16 años, se define como "apartidista" y ha comenzado a expandirse en España hace dos meses, cuando un grupo de estudiantes de la Universitat de Girona se plantaron ante la sede de la Generalitat en esta ciudad catalana. Desde entonces, la movilización se ha extendido a decenas de ciudades agrupadas en la plataforma 'Juventud por el clima' e interconectadas a través de internet.

"No podemos saber cuánta gente está participando, es imposible, pero es cierto que aproximadamente hay un 70 por ciento de gente procedente de la universidad y un 30 restante de institutos u otros centros", añade Irene, de 19 años y estudiante universitaria. Katrina y África también están involucradas en el movimiento 'Fridays for future' en su universidad, robándole tiempo a los descansos para difundir la huelga del viernes. Este miércoles, a la hora de comer han informado a sus compañeros en una asamblea antes de regresar a clase, y cuando salgan del aula, construirán un enorme pez de plástico para instalarlo en la entrada del campus de Fuenlabrada de la Universidad Rey Juan Carlos, en Madrid.

GRETA COMO REFERENTE DEL MOVIMIENTO

"Vamos a seguir mucho más allá del 15 de marzo con las movilizaciones, sobre todo en este tiempo de elecciones, y todos los viernes haremos huelga y sentada frente al Congreso, como pasará en toda Europa. Greta empezó así, sentándose todos los viernes frente al parlamento sueco", explica a Europa Press Katrina, de 19 años y estudiante de Políticas y Economía, reconociendo que la joven activista sueca sigue siendo la guía de este movimiento internacional.

"A Greta cuando le preguntan qué medidas propone, su respuesta es: ¿por qué te tengo que proponer medidas? Tengo 16 años, te las deberías saber tú político y tú ambientólogo y ponerlas en marcha ya, porque tengo 16 años y quiero llegar a los 50", añade esta estudiante canaria con nombre de huracán. "Con la crisis climática va a haber más huracanes, y yo no quiero que la gente se encuentre identificada con sus nombres", bromea.

MAGISTERIO

La FP debe anticiparse a los futuros perfiles de empleo

Se necesitan crear nuevos módulos de FP que ofrezcan una excelente formación en tecnología, algo que es de capital importancia y que no mermará en un futuro; al contrario, será un área imprescindible.

ALBERTO LÓPEZ TAVARES Martes, 12 de marzo de 2019

Cada vez, en mayor grado, el mundo actual requiere una mayor formación en cualquier ámbito, rama o área, además de una serie de habilidades que prácticamente deben ser innatas en el individuo para afrontar el día a día. Estas son, por ejemplo, tener cierta capacidad de adaptarse a diferentes contextos o tipos de escenarios de manera eficiente y rápida; una óptima comunicación, que reporte un trato fácil con los compañeros, potenciando así un mejor trabajo en equipo, o el dominio de cuantas más lenguas mejor. Todo ello para optar – nadie asegura que aún disponiendo de toda clase de competencias, el empleo que se logre obtener esté relacionado con ellas– simplemente a un puesto de trabajo tampoco demasiado ostentoso.

Mejorar la FP

Bien es cierto que estos estudios se enriquecen cada vez más con el paso del tiempo, persiguiendo el objetivo de ser una opción real y competente para el alumno.

Pero es cierto también que quizás por unas cosas u otras siempre han estado relegados a un segundo plano, es decir, no cuentan estos estudios con la confianza necesaria por parte de muchos en un número, en algunas ocasiones, demasiado elevado.

Tanto las diferentes empresas que mueven el capital en España como los gobiernos son concededores de esta situación, e intentan de diferentes formas impulsar estos estudios.

Hace escasamente una semana Isabel Celaá, ministra de Educación, y el vicepresidente corporativo de Samsung, Celestino García, presentaron y firmaron un protocolo de colaboración para el diseño y la implementación de dos cursos de especialización sobre inteligencia artificial y *big data* dirigidos a titulados de FP.

Isabel Celaá "

El objetivo es el de asegurar la capacitación de los profesionales de todos los sectores en competencias digitales para que den respuesta a la transformación actual del mundo y formar alumnos más competentes hacia su paso a la industria 4.0.

"La Formación Profesional es la joya de la corona. El objetivo es impulsarla, puesto que parece adormecida últimamente. Con esta colaboración queremos anticiparnos a los perfiles que requerirá el mundo profesional del futuro", afirmó la ministra Isabel Celaá.

Este tipo de medidas son extremadamente positivas para unos estudios que, como se aludía en líneas anteriores, se encuentran en una posición no tan privilegiada como debieran. Se necesitan crear nuevos módulos que ofrezcan una excelente formación en tecnología, una especialización hoy capital, y que sin duda

no mermará en importancia. La tecnología será todo en un futuro no tan lejano; el ser humano, el encargado de generarla. Es clave que España evolucione en estas lides, acción necesaria

La FP como opción real

El segundo plano en el que se ubica la FP puede estribar de la obsesión imperante en realizar estudios universitarios. Por supuesto que disponer de un alto porcentaje de estudiantes que asisten a la universidad es algo realmente positivo para cualquier país, de eso no cabe duda. Pero sí es cierto que cada vez es mayor el número de matriculados, y parece estar, en los últimos años, predeterminado el cursar un Grado y, a continuación, su Máster correspondiente.

Según el estudio acerca del futuro del empleo *Skills Forecast*, llevado a cabo por la agencia Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) España requerirá en menor medida perfiles universitarios en 2030 y, por el contrario, demandará fundamentalmente individuos con título de FP finalizado.

Se debe trabajar en la Formación Profesional. Muchas son ya las opciones existentes para elegir, y que se encaminan hacia una cantidad considerable de profesiones diferentes entre sí. Una ventaja es que esta formación atiende a los diferentes estudios que se hayan cursado previamente, es decir, existen diferentes niveles de entrada, traduciéndose en el acceso de un mayor número de alumnos. Dicho de otro modo, no son tan excluyentes como los estudios universitarios.

Estructura de la FP

En primer lugar se encuentra la FP Básica, a la que solo se accede sin el Graduado Escolar. Por otro lado, se encuentra la FP de Grado Medio y Superior, y ambas exigen titulación previa: el título de Educación Secundaria Obligatoria, y título de Bachillerato respectivamente.

Finalmente, en la FP dual, que se implementa en Grado Medio y Grado Superior convergen, con equidad, horas teóricas y prácticas, realizadas estas en la propia empresa, para dar al estudiante una formación más real, más adaptada a lo que será el día a día de su futuro profesional.

Aunar mentes para un futuro común: colaboración docente y trabajo en red

Con la finalidad de compartir ideas, ilusiones y mejorar experiencias docentes, la Fundación Colegio Base y la Asociación Espiral, Educación y Tecnología, reunieron recientemente a un centenar de docentes en la jornada Colaborar para Enseñar, en el espacio MediaLab Prado de Madrid.

GEMA EIZAGUIRRE Martes, 12 de marzo de 2019

El punto de arranque supuso ya todo un reto, recordando palabras del profesor Hargreaves: “Las escuelas ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades, han de abrirse y superar las barreras que se generan dentro del aula”. Desde esta idea, los organizadores del encuentro remarcaron que “la escuela tienen que promover las relaciones e interacciones entre las personas, generando y promocionando comunidades de aprendizaje que impulsen una transformación social y educativa”.

Entre los ponentes estuvo Carlos Magro, vicepresidente de la Asociación Educación Abierta y consultor, que insistió en la necesidad de desarrollar la capacidad colectiva con la colaboración docente y del trabajo en red, y señaló la urgencia de “profesionalizar la enseñanza”. En el desarrollo de esta idea indicó tres pasos: “Reclamar el carácter profesional del docente, por eso no aceptamos discursos derrotistas de que las cosas van de mal en peor”; “oponernos a los que simplifican la profesión” y “aumentar el capital profesional: el humano y el decisorio”.

En su intervención, Pere Marquès, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, señaló la necesidad de cambio de mirada hacia la innovación. “Innovar no es ir más allá de lo conocido sino conocer lo que los alumnos necesitan hoy con la tecnología de hoy”, explicó.

En este contexto de mejora, y apoyado en la base de medir lo que funciona para poder compartirlo, Marquès habló de las novedades de la propuesta del Grupo DIM-EDU: El programa Proyecto Centros Innovadores, en el que ya participan 700 colegios de toda España.

De carácter abierto a todos los centros, la dinámica de este proyecto consiste en recoger los datos de un centro escolar sobre innovación para analizar las dificultades, buscar una solución y la ponerlo al servicio de todos los centros. “El objetivo del proyecto es que haya una mejora en la satisfacción y mejora en el resultado del alumnado”, señaló Marquès.

Incubadora de proyectos

Bajo el título de “Incubadora de proyectos colaborativos”, se presentaron cuatro talleres de diversos centros. Uno de los más curiosos fue “Litterati”, una app para limpiar el planeta. La aplicación permite identificar y geolocalizar la basura, recopila datos sobre marcas y envases, para así hacer mapas de las zonas problemáticas y poder actuar sobre ello con los fabricantes y organizaciones gubernamentales. La iniciativa

cuenta también con un proyecto educativo multidisciplinar para concienciar y generar un cambio personal en los alumnos.

Las otras propuestas fueron: “Colabora entre tableros”, un taller de aprendizaje basado en el juego; “Aprendizaje para la sociedad”, de aprendizaje servicio, y “Convierte tu clase en un estudio de TV”.

ESCUELA

Bachillerato de tres años, prueba piloto **EDITORIAL**

Así, el curso próximo, un plan piloto se implantará en tres institutos un Bachillerato flexible que permitirá cursarlo en tres años tras detectar «mucho abandono» en esta etapa educativa. Las modificaciones a la ley educativa LOMCE que planteó el Gobierno pasaban por un Bachillerato «más flexible» que en algunos casos se desarrollaría en tres años y con el que el Ejecutivo espera reducir el número de no titulados.

Para los estudiantes que hayan finalizado el primer curso con más de dos asignaturas suspensas: no tendrán que repetir el curso completo sino solo las materias pendientes en un tercer año.

Cataluña, como suele pasar a nivel universitario, es el laboratorio donde se aplican muchas iniciativas que salen del gobierno central y que apoya la comunidad educativa regional. La cercanía con Europa, el ambiente cosmopolita y el vanguardismo en todas las políticas públicas hacen que sea un escenario perfecto para innovar.

El presidente del Consorcio de Educación de Barcelona ha presentado recientemente esta iniciativa y se impartirá en los institutos Infanta Isabel, Ferran Tallada y Balmes, donde a los alumnos se les da la capacidad de decisión sobre si quieren cursar dos o tres años.

Barcelona también aumenta la oferta del Bachillerato artístico en tres centros, un Bachillerato profesionalizador con estancias en empresas en otros tres e introducirá contenidos específicos con contenido de formación profesional en 11 institutos de la ciudad que ya tienen oferta formativa de FP.

Todas estas iniciativas son para combatir el abandono escolar. Actualmente. La tasa de abandono escolar se situó en 2018 en el 17,9%, la cifra más baja contabilizada en España, según una nota emitida este martes por el Ministerio de Educación con los últimos datos de la Encuesta de Población Activa (EPA). Se quiere poner más atención a los alumnos vulnerables. De hecho, cabe destacar un estudio de la Universidad Autónoma de Barcelona, que ha revelado una insuficiente protección educativa del alumnado con riesgo de abandono escolar prematuro, que a menudo coincide con hijos de familias migradas.

En Cataluña, el abandono escolar prematuro en el 2017 fue del 17,1%, según la Conselleria d'Ensenyament.

Asimismo, el Consorcio quiere apostar por la universalización de la etapa postobligatoria 16-18 años y potenciar la transversalidad entre las enseñanzas, facilitando la viabilidad de acceso a los ciclos formativos de grado medio a todos los alumnos que acaben ESO y opten por este itinerario. Medidas que en tiempos electorales son bienvenidas y que se espera que continúen en el tiempo.

El Rey está desnudo

Nadie se atrevía a gritar la realidad de un rey que, engañado por unos estafadores y cegado por la vanidad y la soberbia iba desnudo.

Juan Antonio Gómez Trinidad. Consejero Titular del Consejo Escolar del Estado.

Habían hecho creer que quienes no vieran el magnífico vestido era un estúpido, un incompetente o un malvado. Hasta que un niño, ajeno a prejuicios y miedos gritó la verdad. Poco a poco la verdad fue corriendo de boca en boca hasta que se convirtió en un clamor.

"No es posible un pacto educativo en España y tal vez ni sea necesario". Es lo que he sostenido en los dos artículos anteriores. Para matizar y por sintetizar los anteriores debo recordar que tenemos un pacto vigente, la Constitución de 1978, así como algunos pactos esenciales tales como los conciertos educativos vigentes desde la LODE en 1985, la arquitectura del sistema diseñada por la LOGSE en 1990 etc.

Sin embargo, esto lejos de ser una mala noticia debería ser un punto de partida realista para el futuro de la enseñanza. Como también lo es que, si no se abordan algunas reformas, no podremos cambiar los resultados de la educación española, manifiestamente mejorable si la comparamos con los países de nuestro entorno.

Estamos ahora en un periodo electoral. Cuando escribo estas líneas no conozco el programa educativo de los diferentes partidos. Tal vez sea irrelevante, puesto que basta leer los programas de convocatorias anteriores para comprobar la cantidad de tópicos y de promesas incumplidas. Tal vez, el viejo profesor Tierno Galván tuviera razón cuando manifestaba que los programas electorales se hacen para no cumplirlos.

Quizá el mejor programa fuera aquel que prometiera diagnosticar bien los males y poner los remedios suficientemente contrastados por la evidencia empírica en otros países. (Por cierto, deberíamos conocer cómo Portugal está logrando una mejora de sus resultados: tal vez no hay que mirar a Finlandia, que está bajando en los resultados, o a Singapur, demasiado lejos de nuestro contexto geográfico, económico y social).

Está suficientemente demostrado que no es el gasto educativo lo que mejora la educación de un país – si bien es cierto que una educación buena es cara, no lo es que una educación cara sea buena-, como tampoco lo es

el número de alumnos por aula - Singapur tiene aulas abarrotadas-, ni el número de horas de clase - Finlandia está por debajo de otros países-, ni el salario de los profesores etc.

Pero sí que es un factor determinante el profesorado. "La calidad de un sistema educativo no puede estar por encima de la calidad de sus profesores" frase que pronunciada por un funcionario coreano y popularizada por **The Economist** se ha convertido en un supuesto básico de la mejora de la enseñanza. Todos los países que destacan por sus logros educativos contratan a los mejores profesores, son capaces de crear las condiciones y exigencias para que den lo mejor de ellos mismos, e intervienen cuando los resultados de los alumnos empiezan a bajar.

Por otro lado, estamos en un momento histórico en cuanto a la tasa de renovación del profesorado. De los 688.000 profesores de Enseñanzas de régimen general que impartieron clase en España, a lo largo del curso 2016 2017, el 34,4 % tenía más de 50 años. Teniendo en cuenta que lo habitual hasta el momento es que se jubilen en la práctica el 95 % a los sesenta años, quiere decir que en la próxima década se jubilará un tercio del profesorado, unos doscientos treinta mil.

Por ello, lo que es urgente y necesario es un acuerdo sobre el modelo de formación, tanto inicial como permanente, de selección y de evaluación del profesorado. Tal vez sea también la medida sobre la que, al menos los grandes partidos de carácter nacional han manifestado en algún momento sus ideas. Lo que no sé es si las mantienen.

Captar a los mejores. Tenemos en España un modelo que es envidiado por otros países: el modelo sanitario. Por analogía con él se habla del MIR educativo, - DIR en ambientes académicos-. No olvidemos que acceden a la profesión por la nota de corte, los expedientes más altos. La totalidad de los aspirantes a medicina provienen del tercio superior. En educación provienen del tercio inferior. Para prestigiar la profesión docente, que a su vez es un reclamo para atraer a los mejores, es necesario ser tan exigentes como en medicina según una encuesta realizada por la fundación Botín en 2013.

Es cierto que los mejores expedientes no bastan, por ello deberían hacerse también una prueba específica donde se valorasen otras aptitudes, una prueba que valorase las capacidades y destrezas que posee el aspirante para la docencia. En esta prueba también podría incluirse una entrevista personal para valorar la capacidad su comunicación oral y empatía. El diseño de dicha prueba tendría que ser de carácter nacional, válido para todos los distritos universitarios.

Conseguir este objetivo requiere un consenso no sólo político sino también académico. Seguramente, de modo similar a como ocurre en medicina, habría que limitar el acceso a la formación docente a la capacidad que tiene el sistema educativo de formar e insertar laboralmente a los aspirantes. Esto requiere un cambio en la mentalidad de las universidades españolas que deben colaborar para la formación de los docentes como lo hacen con la formación de los futuros médicos. No se trata de captar y tener un número masivo de alumnos, sino de formar adecuadamente a los que requiere el sistema.

Una vez conseguidos los alumnos mejores es necesario darles la mejor formación y en la enseñanza ésta no puede ser exclusivamente teórica. Aquí entra en juego el papel de los profesores con larga experiencia que tutorizan el aprendizaje a los aspirantes y a los profesores noveles. También aquí se necesita un cambio de mentalidad en el mundo universitario que deben aceptar como necesario, e incluso insustituible de modo permanente y debidamente reconocido, la formación que imparten los profesionales de la docencia no universitaria. Como también hacen, por cierto, con los médicos responsables de la docencia en los hospitales.

La mejora de la enseñanza no depende sólo de un pacto político, sino de un acuerdo de partidos políticos, sí, pero de la grandeza de mira y de la misión de servicio social que deben tener todos, incluido el mundo académico, en especial el universitario. Nada más y nada menos.

Elección de centro escolar: Desmontar algunas falacias

Estamos en el mes en que las familias están solicitando plaza en la escuela o centro en que quieren o pueden escolarizar a sus hijas o hijos, por lo que no está mal resituar el tema, así como criticar algunas falacias existentes al respecto.

ANTONIO BOLIVAR. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada

Dice el lema de la Junta de Andalucía para el plazo de escolarización de este mes: «El mañana empieza hoy». El problema es que no para todos comienza igual. No todos pueden, del mismo modo y en **igualdad de condiciones**, «invertir» en sus vástagos al elegir escuela, para sacar réditos futuros. De acuerdo con una de las concepciones de la justicia como equidad más reconocida (Rawls) no debiera estar permitido mecanismos de acceso a la educación que pudieran perjudicar las oportunidades futuras de los menos favorecidos. Los mecanismos de «libre elección» de centro, justamente, no garantizan la igualdad de los menos favorecidos.

Vende muy bien proclamar «libertad de elección de centro», como reiteradamente proclaman los sectores conservadores, sin decir a continuación cómo garantizarla por igual, por ejemplo, en contextos marginales o rurales, donde no existe más que una escuela (pública). ¿Quién no quiere libertad de elección? Si, de verdad,

todas las familias pudieran **gozar del mismo grado de libertad**, sin duda, la apoyaríamos y estaríamos de acuerdo. Pero, por desgracia, la realidad es más compleja, porque aparte de suponer una igualdad socioeconómica y de lugar de residencia; habría que tener la misma capacidad (capital cultural y social de partida) para saber elegir la mejor opción de futuro para los hijos. Por tanto, la idea es confusa y con esa confusión juega la ideología, por lo que conviene aclarar cómo supone favorecer la libertad para unos pocos y no para todos.

En realidad, son las familias de clase media-alta, más instruidas, las que acaban sacando más provecho de la libertad de elección, al tiempo que suelen gozar de mayor capacidad para sufragar los costes complementarios de la escolarización en determinados centros, a los que a otras familias les están vedados. En la práctica, como constatan los estudios sociológicos, los niños y niñas acaban repartidos en distintos colegios según su nivel socioeconómico, el capital cultural de sus familias y el lugar donde viven. El alumnado más desfavorecido se suele concentrar en determinadas escuelas, a veces escuelas-gueto o estigmatizadas; en tanto que otros centros (mayormente concertados) suelen gozar de una homogeneidad social, que les posibilita una enseñanza menos problemática.

De modo paralelo (como proclamaba la LOMCE) se dice que la oferta de plazas (en la privada) debe hacerse según «**demanda social**», pero no se aclara cómo garantizarla en estos contextos, ni qué privada concertada va a querer establecerse. La apelación a la «demanda social», en realidad, oculta que de lo que en realidad se trata es de promover la privatización de la educación. Si encima la cesión de parcelas públicas para centros privados se convierte en un negocio privado (Francisco Granados en la Comunidad de Madrid), el «coctel» está servido.

Las políticas educativas conservadoras, como ya hicieron Madrid o Valencia, quieren posibilitar que las familias puedan optar por cualquiera de los centros (públicos o privados concertados) de su municipio, al margen de la zona en que vivan. Contra lo que ilusoriamente se trata de hacer creer, en la práctica, no queda incrementada la capacidad de las familias; de hecho, las más desfavorecidas no podrán elegir nada, **son los centros más demandados los que eligen a las familias que prefieren**. Por eso resulta cómico, si no cruel, decir –como, en su momento, afirmaba una Consejera de Madrid, ahora imputada por el caso «Púnica»– que, gracias a la libertad de elección de centro, los niños de familias más desfavorecidas podrán ir a los mejores colegios y se equilibrará el alumnado. En ningún país, que conozca, ha sucedido así. Como otros años, el diario «El Mundo» acaba de sacar la lista (discutible) de los «100 mejores colegios de España». Ninguno público entre estos 100 mejores, todos privados o concertados.

La llamada «libre» elección de centro introduce **dinámicas de mercado** en la educación: los colegios compiten por atraer a las familias. En otro artículo sobre el tema publicado en «Escuela» (13/06/2013) señalaba que, paradójicamente, no son las familias las que eligen la escuela para sus hijos sino que, estas políticas de libertad de elección de centros, lo que hacen es incrementar **la libertad de los centros para que puedan elegir a los alumnos** en función de la demanda que tengan. Cuando existe mayor libertad de elección, en realidad, se incrementa la proporción de escuelas con capacidad legal para fijar sus propios criterios y procedimientos de admisión de alumnos. Se ha constatado u demostrado por excelentes investigadores a nivel internacional (Stephen Ball en el Reino Unido o Agnès Van Zanten en Francia) que lo que provoca es la configuración de centros de diferentes categorías y guetos, incrementando la desigualdad y las dinámicas de segregación escolar (es decir, distribución desequilibrada de alumnos de un mismo perfil). De este modo, mientras las familias compiten entre sí para inscribir a sus hijos en un mercado abierto y diferenciado de centros educativos, éstos compiten para representar en el mercado una oferta educativa atractiva, susceptible de atraer a un mayor número de alumnos.

A la larga, a nivel mundial, las políticas de libre elección de centros (**Politics of school choice**) provocan o acrecientan una ciudadanía diferenciada, contribuyendo a la construcción de desigualdades y segregación entre establecimientos, los mercados escolares y la formación de élites. Se favorece y legitima un modelo no inclusivo de integración social, fundado sobre el principio de a cada grupo social y cultural, su escuela. Estamos viendo cada mañana (autobuses escolares) la huida de las élites de los establecimientos públicos ‘mixtos’ de la escuela de su zona, mientras que otras familias se han de conformar con la asignación oficial de escuelas por localidad, barrio o distrito.

Los poderes públicos, precisamente porque deben contribuir a una ciudadanía integrada, tienen que evitar la segregación escolar, favoreciendo un reparto equitativo de estudiantes desfavorecidos o inmigrantes. La ciudad de Barcelona, en un plan de choque contra la segregación escolar, acaba de aprobar para el curso 2019-20 reservar plazas en centros públicos y concertados para alumnos vulnerables). Los centros concertados en España, subvencionados públicamente, debieran estar obligados a dicho reparto equitativo que, como sabemos, mecanismos sutiles impiden.

En fin, la llamada libertad de los padres y madres de elegir la educación que desean para sus hijos es una falacia, cuando no sólo válida para algunos, no para todos. Como señalábamos antes, si todos pudieran competir en las mismas condiciones, estaríamos de acuerdo; pero eso supondría estar en otro tipo de sociedad. Por tanto, cabe concluir que la llamada «libertad de elección de escuela», en tanto supone un sistema de asignación insuficiente para equilibrar la situación de partida de los peor situados, es injusta. Por eso, más que reclamar libre elección de escuela, habría que hacerlo sobre tener **buenas escuelas para todos en cualquier lugar**. Así lo han hecho los mejores países: que el colegio en tu barrio sea tan bueno como el más lejano.

Radiografía de la EBAU de 2018: 7'28 de media y 88% de aprobados

Los alumnos de Baleares son los que obtuvieron la nota más baja de toda España, con un 6'84. En el otro lado de la balanza destacan los extremeños, con una calificación media de 7'64. La publicación de los datos ha vuelto a levantar ampollas y a traer polémica en torno al nivel de dificultad de la prueba en cada comunidad autónoma y sus consecuencias para los alumnos a la hora de acceder a una u otra universidad. Castilla y León lidera las voces críticas que piden una prueba única en todo el país.

Marina Muñoz

El Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades hizo público a finales de febrero el informe estadístico sobre la última prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad, del que se desprende que el 88% de los aspirantes obtuvieron un aprobado y que la nota media a nivel nacional fue de 7'28 puntos. En total, en 2018 se matricularon en estas pruebas 290.514 estudiantes, lo que supone un aumento de 3'4 puntos respecto al año anterior. De ellos, el 75'32% se presentó en la convocatoria ordinaria y el 14'38% lo hizo en la extraordinaria.

Un año más, todas las miradas han estado puestas en las diferencias en la nota media de los aprobados en el examen, que oscilan entre el 6'84 de media de los estudiantes de Baleares y el 7'64 de los alumnos extremeños, que encabezan la lista. Entre medias y por orden se encuentran los gallegos (7'06), catalanes (7'13), valencianos (7'20), castellanos manchegos (7'22), asturianos (7'25), navarros (7'30), andaluces (7'31), riojanos (7'32), madrileños (7'35), cántabros y castellanos y leoneses (empatados con un 7'36), vascos (7'40), aragoneses (7'43), murcianos (7'50) y canarios (7'60).

En cuanto al porcentaje de aprobados, el menor se sitúa también en Baleares, con un 83'37%, mientras que el mayor corresponde al País Vasco, donde aprueban el 96'06% de los alumnos presentados.

Por asignaturas, las mejores notas medias se han sacado en Inglés (7,55), Matemáticas aplicadas de las Ciencias Sociales (7,36), Matemáticas II (7,33), Historia de España y Latín II (ambas, 7,29), y Lengua Castellana y Literatura y Lengua Cooficial (ambas con un 7,04). El mayor porcentaje de aprobados se registró en Lengua Cooficial (86,63 %), seguida por Lengua Castellana y Literatura (82,96 %) e Inglés (82,10 %).

El estudio también señala que los estudiantes con el título de Bachiller tienen más éxito en la prueba que aquellos que concurren por otras vías, ya que, dentro del primer colectivo, aprueba el 84% de los presentados, mientras que entre el formado por los aspirantes con Título Superior de FP, Técnicos Superiores de Artes Plásticas y Diseño o los Técnicos Deportivos Superiores, la tasa de aprobados disminuye hasta el 71'30%.

Patata caliente

El nuevo gobierno que salga de las urnas el 28 de abril tendrá que hacer frente a la patata caliente de la polémica EBAU. Y es que no son pocos los consejeros de Educación de comunidades autónomas que llevan tiempo denunciando las supuestas diferencias existentes en las pruebas de cada región y su nivel de dificultad, con el perjuicio que eso supondría para los estudiantes y su nota de acceso a la hora de elegir una universidad u otra.

La pasada semana, el consejero de Educación y Universidad de Baleares, Martí March, contestó en el parlamento autonómico a varias preguntas sobre la media obtenida por los estudiantes en la EBAU que, como decíamos, es la más baja de España con un 6'84 y la única que permanece por debajo del 7. Agraviado, respondió que «no se pueden comparar pruebas que son distintas» y alegó que la diferencia entre el examen de castellano de Canarias y el de Baleares era «sideral».

Desde Galicia, la consejera de Educación, Universidad y Formación Profesional, Carmen Pomar, también ha declarado recientemente que sería importante nivelar la EBAU para que sea equitativa en todas las comunidades autónomas. Pese a no mostrarse partidaria de un examen único, sí que ha señalado que habría que equilibrar el grado de dificultad para evitar que las plazas de las universidades gallegas sean ocupadas por estudiantes de otras regiones.

La lucha de Castilla y León

Pero, sin duda, la comunidad autónoma más beligerante en este tema está siendo Castilla y León. Su consejero de Educación, Fernando Rey, se ha vuelto la cabeza visible de la lucha por una prueba única a nivel nacional, llegando incluso a escribir de su puño y letra a la ministra Celaá para recordarle la «grave discriminación» que, a su juicio, se genera entre el alumnado, y que resulta especialmente perjudicial a la hora de entrar en algunos grados universitarios, como Medicina, donde «cada décima puede ser decisiva». En su carta, hecha pública durante el acto de presentación del último curso académico, le recordaba a la ministra que en España hay, «en teoría», un distrito universitario único, pero que «en realidad son 17 con muy diferente nivel de exigencia».

El consejero ha invitado públicamente a la ministra a realizar «una reflexión conjunta» y ha asegurado que la prueba única «no lesionaría el principio de autonomía territorial», ni sería compleja logísticamente, ni se parecería «demasiado» a la reválida planteada en la LOMCE.

Rey, que ha llegado a declarar que la selectividad de Castilla y León es la más dura de todo el país, asegura que hay expedientes que llegan hinchados y que la EBAU es más fácil en el sur, Levante y las islas. Tanto le convence este postulado que su departamento está recopilando resultados para luego analizarlos y llevarlos al ministerio junto a su propuesta de examen único. Otro de sus argumentos es la comparación de las notas obtenidas por los estudiantes en la prueba de acceso a la universidad y los resultados del informe PISA, y ahí, en efecto, las cuentas no salen: Canarias es la decimoquinta comunidad en Lectura y la última en Matemáticas, mientras que Castilla y León ocupa el primer y el segundo puesto, respectivamente.



el diario de la educación

La política educativa andaluza gira 180º a la derecha tras 36 años y medio en manos del PSOE

La cartera de Educación cae en manos de Ciudadanos dentro de un Gobierno bipartito dirigido por el PP que, en paralelo, ha pactado medidas con Vox que ahondan en la privatización del sistema

PEDRO GARCÍA 11/03/2019

Durante 36 años y medio, la política educativa de Andalucía venía diseñada por los socialistas. Ningún otro partido ha gobernado esta comunidad hasta hace apenas unos meses cuando, tras las elecciones autonómicas del 2 de diciembre, los partidos conservadores sumaron por primera vez más votos y diputados que los progresistas. El resultado es una carambola política complicada que tendrá un efecto imprevisible en el sistema educativo andaluz: hay un Gobierno de coalición PP-Ciudadanos, sobre la base de un acuerdo político de 90 medidas. Pero a la vez, hay otro acuerdo paralelo de PP con Vox, una formación nueva que, con 12 diputados, será clave para la aprobación de cualquier medida, cualquier ley del Gobierno.

La educación en Andalucía está a punto de girar 180 grados, pero aún es pronto para saber si será un volantazo o un giro suave y prolongado. Eso dependerá de cuál de los dos socios del PP haga valer más su peso político. Los tres se necesitan mutuamente para seguir gobernando. Vox, por ejemplo, ha empezado por plantear la devolución de las competencias educativas al Ministerio, una propuesta que también hizo suya el líder nacional del PP, Pablo Casado, durante la campaña de las andaluzas. Ahora que en el Palacio de San Telmo se ha instalado el primer presidente andaluz del PP, Juan Manuel Moreno Bonilla, esa propuesta ha sido desechada.

España está inmersa en un largo ciclo electoral, que arrancó con las andaluzas y seguirá con las generales del 28 de abril y las municipales, autonómicas y europeas del 26 de mayo. Todo el mundo, desde la derecha a la izquierda, ha reconocido en el resultado de las andaluzas un reflejo de lo que puede ocurrir en el resto del país. PP, Cs y Vox representan al voto conservador fragmentado que, sin embargo, ha sabido reunificarse para desalojar del poder al PSOE. El plan es el mismo para los ayuntamientos, las comunidades y para Moncloa, según han reconocido los líderes de estos tres partidos. De modo que muchos tienen la mirada puesta en el nuevo Gobierno andaluz para saber qué les depara este acuerdo tripartito si la fórmula se exporta al resto de España. Pero hay dos matices a tener en cuenta: el primero es que el Ejecutivo de PP y Ciudadanos no empezará a desarrollar abiertamente su agenda política hasta que hayan pasado, al menos, las elecciones generales.

El otro matiz es que no hace falta esperar a entonces para saber cómo va a cambiar el sistema educativo andaluz, porque en este caso, no se trata de exportar el modelo, sino de importarlo. El Gobierno de Moreno Bonilla se mira, sobre todo, en la comunidad de Madrid, tanto para calcar la política fiscal, como sanitaria y educativa. Ciudadanos nunca ha gobernado una autonomía, pero los populares sí. Hasta ahora siempre han defendido en el Parlamento andaluz medidas que aplicaban los suyos allí donde gobernaban, con Madrid y Castilla y León como referentes a seguir. Los populares vienen a desmontar lo que llevan años criticando, esa política educativa del PSOE en la que los valores de equidad y la defensa de lo público han “mermado las posibilidades de crecimiento de la educación andaluza”.

El nuevo Gobierno andaluz tiene 11 consejerías, repartidas a medias entre el PP y Ciudadanos. La consejería de Educación ha caído en manos del partido de Albert Rivera, que ha colocado al frente a uno de sus fichajes estrella, el ex seleccionador nacional de baloncesto, Javier Imbroda. Imbroda, uno de los miembros con más carisma y determinación del Ejecutivo, es doctor en Ciencias de la Educación. En su primera comparecencia en el Parlamento andaluz, ha presentado un decálogo de objetivos y proyectos que resumen los puntos en común entre el programa del PP y de Ciudadanos, que son muchos.

Por ejemplo, el diseño de la escolarización en Andalucía, que durante cuatro décadas ha mantenido un equilibrio del 80% de la red pública y el 20% de la concertada, será revisado desde otro punto de vista, a saber: el derecho de los padres a elegir el colegio de sus hijos. Esto, en el argot político-educativo, significa que el

nuevo Gobierno retirará los topes que tenía el anterior a la hora de conceder conciertos a las escuelas católicas.

Andalucía no ha tenido nunca problemas de plazas, siempre han sobrado y ocho de cada diez familias matriculaba a su hijo de 3 años en el colegio elegido en primera opción. Pero siempre ha habido un nutrido grupo de padres que no lograba plaza en el centro privado-concertado elegido para su crío, y el nuevo Ejecutivo tendrá muy en cuenta esa sensibilidad en el nuevo mapa de escolarización. No se hará este año - porque la matriculación en marzo ya está en marcha- pero sí el curso que viene. Está por ver cómo lo hacen. Vox, por ejemplo, ha hecho firmar al PP en su acuerdo de investidura que se eliminará la zonificación escolar para que haya distrito único en las ciudades, una situación que puede generar bastantes problemas de planificación.

El PSOE, ahora desde la oposición, denuncia ya que Imbroda quiere abrir la puerta a la privatización de la escuela, con el avance de la red concertada, como ha ocurrido en Madrid. En efecto, el nuevo consejero ya ha confirmado que pretende extender los conciertos al Bachillerato y solucionar el déficit de centros de Formación Profesional -cada año quedan sin plaza en torno a 30.000 personas- concertando más unidades de FP. La Junta quiere también extender el Bachillerato Internacional a todas las provincias andaluzas (ahora sólo se imparte en un instituto público de Sevilla).

El consejero de Ciudadanos, como su predecesora del PSOE, también utiliza el modelo alemán a la hora de vender la FP dual como esquema a seguir. Los inconvenientes son los mismos: las empresas andaluzas o españolas son en un 98% pymes (pequeñas y medianas empresas). En Alemania, los empresarios pagan las prácticas de los alumnos de FP, mientras que en España no se ha desarrollado ahora ese modelo. De entrada, se ha anunciado la creación de “un equipo de trabajo” pilotado por la Consejería de Educación junto a las de Empleo y Economía “para dar empleabilidad a los alumnos de FP”.

Otro de los imponderables de la política educativa de PP y Ciudadanos es aprobar un decreto para que el profesor sea autoridad pública, igual que los médicos. Una medida con la que pretenden combatir los casos de violencia escolar. El acuerdo político también incluye propuestas que ya defendían los socialistas, como la equiparación salarial de los funcionarios docentes de Andalucía con la media nacional, o la universalización de la educación gratuita de cero a tres años. Puede que ésta última sea la promesa más concreta de todas las que ha asumido el nuevo Gobierno, sobre todo porque el compromiso es lograrlo en esta legislatura. En la actualidad, la red de guarderías -o escuelas infantiles- cubren el 48,57% de la población escolar de 0 a 3 años.

Para antes de verano, y envuelto en el capítulo de promesas ligadas al contexto electoral, Imbroda ha prometido un plan piloto de refuerzos educativos contra el abandono escolar. En Andalucía la tasa de jóvenes que deja los estudios después de la Secundaria obligatoria alcanza el 22,5% del total, cuando el objetivo fijado por la Comisión Europea es reducirlo por debajo del 10% antes de 2020. La consejería va a utilizar fondos europeos con carácter finalista para poner en marcha un “plan de choque” contra el abandono escolar temprano, que serán clases de refuerzo en matemáticas, inglés y lengua durante el mes de julio para unos 100.000 alumnos de Primaria (en esta etapa hay 814.000 niños matriculados en Andalucía). El coste estimado es de 11 millones de euros, aunque ya están barajando extenderlo a todo el verano. Las familias beneficiarias tendrán que pagar una “cuota simbólica” de un euro al día por su hijo, si lo seleccionan para las clases de refuerzo.

La Consejería de Educación -que asume también las competencias de Deportes- es uno de los departamentos que ha sufrido una renovación casi integral. Imbroda ha mantenido a algunos directores generales del anterior consejera socialista, pero pocos, los que tienen “un perfil más técnico y menos político”. Una de las máximas del nuevo titular de la cartera es que viene a “despolitizar la educación”, una tarea compleja, porque la dirección regional del PSOE siempre ha considerado que “la verdadera política es la educación”. Una de las primeras decisiones de Imbroda venía enmarcada en un compromiso general de Ciudadanos de adelgazar el sector instrumental de la Junta, esto es, las agencias, fundaciones y empresas públicas vinculadas a cada consejería. En Educación han fulminado la Agencia de Evaluación Educativa, un ente instrumental que coordinaba las pruebas de diagnóstico en Secundaria, la prueba Escala en Primaria y los resultados del informe Pisa, además de elaborar informes sobre programas escolares concretos (el último de ellos sobre el Plan de Plurilingüismo). Las tareas de esta agencia las asume ahora una Dirección General de Evaluación Educativa. Ésta, como todas, ha sido una decisión política que ilustra el viraje en la gestión del sistema educativo andaluz.

Liderazgo en los centros: ¿qué haces para que tus profesores sean mejores?

Educaixa lanza el programa ‘Liderazgo para el aprendizaje’, en alianza con el prestigioso Institute of Education (IOE-UCL), con la voluntad de ayudar a los equipos directivos a ser los motores de la transformación de sus centros. Esta semana se abre una convocatoria para que 50 centros de toda España con voluntad de cambio reciban formación y el apoyo de un ‘facilitador’ a lo largo del curso 2019-2020.

¿Qué tareas realizas como líder de la escuela?, ¿cuáles son tus prioridades como líder?, ¿cuáles son los principales retos a los que te enfrentas?, ¿cómo influyes sobre lo que pasa en el aula?, ¿qué haces para que tus profesores sean mejores?, ¿cuál es tu rol en la formación de tu profesorado?, ¿qué haces para que las buenas prácticas de un docente se transfieran al resto de docentes?, ¿cómo colaboras con otras escuelas del entorno?

Preguntas como estas son las que han estado formulando estos últimos días un equipo de expertos del Centro de liderazgo para el aprendizaje del Institute of Education (IOE) de la University College London (UCL), una entidad de referencia en todo el mundo. En una semana cinco expertos han visitado nueve centros de Madrid y Barcelona, públicos y concertados, de primaria y secundaria, y han hablado con sus equipos directivos, profesores y alumnos. También han organizado grupos de discusión, talleres y paneles fuera de los centros en los que han participado directores, docentes, académicos, inspectores y cargos de la Administración.

Además, el equipo del IOE ha contrastado los resultados de su visita con un grupo de especialistas españoles, con quienes codiseña el programa Liderazgo para el Aprendizaje, promovido por Educaixa y que se pondrá en marcha el próximo curso en 50 centros de toda España. La convocatoria se abre esta misma semana, coincidiendo con la conferencia que Louise Stoll, catedrática de Educación del IOE, imparte hoy en el Caixaforum de Madrid en el marco del ciclo de conferencias (R)evolución educativa.

“Sabemos que lo que más influye en el aprendizaje de los alumnos es su entorno socioeconómico y cultural – comenta la investigadora y profesora de la UB, Anna Jolonch–, pero en cuanto a lo que pasa exclusivamente dentro de los centros en primer lugar influye la calidad de la enseñanza del profesorado y, en segundo lugar, el liderazgo, que tiene una repercusión indirecta enorme sobre los aprendizajes, entendidos de manera amplia y no únicamente como rendimiento académico de los alumnos. Y esto lo tenemos muy abandonado”. Jolonch es la persona que Educaixa ha puesto al frente del programa para coordinar la tarea del IOE con el consejo académico que se ha creado con expertos españoles para colaborar con el desarrollo del programa, y del que forman parte Màrius Martínez (UAB), Enric Roca (UAB), Serafín Antúnez (UB), Joan Mateo (UB), María José Fernández (UCM), Antonio Bolívar (UGR), Aurelio Villa (Universidad de Deusto) y Anna Pons (OCDE Educación). También participan en las tareas de coordinación Miquel Martínez (UB) y Meritxell Ruiz, exconsellera de Ensenyament.

Los expertos ya han regresado a Londres para acabar de definir el programa, que “tiene que ser compatible con cualquier tipo de escuela”, apunta Jolonch. Los investigadores británicos han podido constatar “que hay una gran diversidad de centros, y que esta diferencia no depende solamente de si son públicos o concertados, o del porcentaje de alumnado inmigrante, puesto que hay escuelas públicas con mucha inmigración que están haciendo unos cambios brutales. Por eso son tan importantes los equipos humanos y sus liderazgos”, añade.

Resistencias al cambio

Hace unos días, El Diario de la Educación acompañó a uno de estos equipos en la visita a uno de los centros. Los principales factores de resistencias al cambio no eran muy diferentes a los que los expertos del IOE ya han escuchado en intervenciones que han llevado a cabo en otros países. Por ejemplo, la actitud de profesores dinosaurios, habitualmente desalineados del proyecto educativo de centro y reacios a toda propuesta de cambio metodológico. O la falta de tiempo para hacer todo el que se debería hacer, a causa de la burocracia y la carga de trabajo. O la escasa tradición en codocencia y en observación en el aula. “En Inglaterra los directores pasan bastante tiempo observando a los profesores para después dar un *feedback* positivo”, explicaba uno de estos expertos a un director que reconocía que solo tiene tiempo de hacer esta tarea (y porque está obligado a ella) con los profesores noveles.

Estas son el tipo de cosas con las que se tendrá que trabajar, dice Jolonch, si bien subraya que “siempre desde una vertiente positiva”. “Cuando se detecta un caso de mala praxis lo que no se tiene que hacer con ese docente es señalarlo ni abandonarlo, sino que hay que preguntarse por qué no se siente involucrado y mirar cómo se le motiva y apoya a través de un plan individual de desarrollo profesional”, argumenta. Y si este trabajo se hace a partir de evidencias y método “se pierde esa vertiente subjetiva que puede dar pie a malentendidos”.

Lo que se intenta promover, continúa Jolonch, “no son liderazgos verticales, sino el empoderamiento de los equipos; buscamos catalizadores del cambio para que surjan otros liderazgos”. Esto pasa, entre otras cosas, por más cooperación en el seno del claustro. “Ese trabajo cooperativo que pedimos a los chicos lo tenemos que pasar a hacer los docentes”, opina.

Formación y acompañamiento

Según explica Patricia Alocén, directora de Acción Educativa de la Fundación Bancaria La Caixa, “Educaixa está dando un giro a su proyecto para ayudar al sistema educativo. Antes poníamos más el foco en dar recursos a los alumnos, a través de sus maestros, y ahora ponemos el foco en el sistema y en los docentes como motores del cambio. Queremos apoyarles en su rol de motor de la transformación educativa”. Por eso, defiende, el liderazgo y la capacitación docente “se tienen que promover a partir de la evaluación y las evidencias, este es el gran reto, y tiene sentido que como obra social estemos aquí, aunque nunca solos, sino haciendo equipo con otras instituciones”.

Los centros que quieran optar a participar en el programa tendrán que presentar un proyecto de liderazgo para el cambio en sus escuelas e institutos. Los 50 seleccionados lo sabrán antes de que acabe el curso, y entonces

recibirán una formación de unos días antes de las vacaciones de verano, y a lo largo de todo el curso 2019-2020 el programa pondrá a su disposición lo que se conoce como un facilitador (en estos momentos hay 16 personas que se están formando en Londres para serlo). La finalidad es que ayuden a los equipos directivos a aplicar su proyecto de cambio a sus centros. Y, a partir del resultado de este primer año, la idea es seguir extendiendo el programa a más centros durante los siguientes cursos.

El cuidado de las relaciones interpersonales en el aula

Invertir en la construcción de una buena relación interpersonal en el aula es invertir en un mejor aprendizaje, teniendo en cuenta, además, que la construcción de la relación positiva es uno de los elementos fundamentales que deben enseñarse.

PEDRO URUÑUELA NÁJERA

Hace unos diez días me llamaron de un instituto con el que sigo manteniendo contacto para ver si podía intervenir en un conflicto que había tenido lugar en una clase de Ciencias Naturales. Mientras el profesor explicaba su materia, unas alumnas molestaron y acosaron a una alumna extranjera, echándole en cara el color de su piel e insultándola gravemente. Al parecer, el profesor pidió silencio y siguió con su explicación. Llamado posteriormente al despacho de la dirección, justificó su comportamiento diciendo que él era profesor de Biología, que esa era su tarea y que, si eso hubiera sucedido en la hora de tutoría del grupo del que es tutor, habría intervenido para cortar el incidente.

La idea de que un docente de secundaria es sólo profesor de una determinada materia es algo muy extendido entre el profesorado. Se trata de una idea que suele reforzarse con la queja de no estar preparados para abordar conflictos como el descrito, ya que nunca han recibido formación específica para ello y que, por tanto, no se le puede exigir nada más. Es curioso que, cuando se les ofrece a estas personas la oportunidad de asistir a formación específica sobre la gestión del aula, suelen decir que no, que no pueden en ese momento, que tal vez más adelante... Por experiencia propia, los cursos sobre los conflictos en el aula y la manera de gestionarlos han sido los que más suspensiones han tenido a lo largo de mi vida profesional.

¿Qué indica esta actitud y este planteamiento? ¿Es posible ser profesor o profesora de una determinada materia, sin tener en cuenta la tarea propiamente educativa, limitándose únicamente a la labor de instrucción? Hay que tener en cuenta que, en numerosas ocasiones, este grupo de compañeros y compañeras lo pasa bastante mal en las clases, las vive desde emociones claramente negativas, desde el enfado, la rabia o la frustración, terminando pronto muy “quemado/a” y buscando una salida a través del concurso de traslados, cuando no abandonando la profesión. O siguiendo en el mismo lugar y haciendo las mismas cosas aunque eso le genere malestar que, inconscientemente, traslada a los demás, sean docentes o estudiantes.

Es importante ayudar a reflexionar a estos compañeros/as y, con una actitud de comprensión que no les juzgue, mostrar la carencia fundamental de su argumentación. Como señala M^a Rosa Marchena: “Las tareas de aprendizaje realizadas en el aula son organizadores de conducta y marcos de socialización y convivencia”. O, dicho de otra forma, que todo lo que planteamos como docentes en el aula tiene una doble cara, la más académica y la más convivencial. Y que, querámoslo o no, la selección de los contenidos que vamos a explicar, las metodologías que vayamos a emplear, la forma en que vamos a evaluar a nuestro alumnado, la forma de organizar la clase, etc. tienen repercusión en la conducta y forma de comportarse de nuestros alumnos y alumnas.

No podemos olvidar que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene lugar conviviendo en un grupo concreto, en el que el tipo de relaciones y su calidad juegan un papel determinante en el proceso educativo y en el resultado final. Es imposible prescindir de las relaciones, es necesario dedicar tiempo a ellas, trabajar el grupo y constituirlo como tal desarrollando los aspectos básicos de comunicación y de gestión de conflictos. Y este trabajo es una parte ineludible del trabajo docente, íntimamente vinculado a la tarea tradicionalmente más académica.

Whittaker señala y define las relaciones interpersonales en el aula como el cimiento que hace posible la construcción del edificio de los aprendizajes, lo que le sirve de fundamento y apoyo. Invertir en la construcción de una buena relación interpersonal en el aula es invertir en un mejor aprendizaje, teniendo en cuenta, además, que la construcción de la relación positiva es uno de los elementos fundamentales que deben enseñarse y que nuestros alumnos/as deben aprender a lo largo de la escolarización.

La importancia de las relaciones y sus consecuencias en el aprendizaje debe ser una de las primeras enseñanzas que debemos transmitir a los nuevos profesionales. Mucho más importante que las condiciones materiales del espacio del aula, la relación interpersonal es imprescindible para crear un buen clima de clase, en el que todos los miembros se sientan emocionalmente a gusto, deseen estar en el grupo y encuentren la motivación necesaria para sus aprendizajes.

Suele ser un error muy común entre nosotros/as, los profesionales de la educación, pensar que el clima de clase se construye solo, o que la principal responsabilidad corresponde al alumnado, que son los alumnos y alumnas quienes deben cambiar y modificar su actitud y comportamiento para que los profesionales podemos

hacer bien nuestro trabajo. Y, desde este planteamiento, se nos olvida que en el aula todo está relacionado con todo, que lo haga el profesor o profesora va a tener sus consecuencias en la respuesta que nos van a dar nuestros alumnos/as, que si queremos que algo funcione mejor somos nosotros/as los primeros que debemos cambiar y plantear las cosas de otra manera.

En la construcción de una buena relación en el aula juega un papel clave la comunicación. Coincidiendo con el hecho mencionado anteriormente, me llamaron de una cadena de TV para que valorara el caso de una profesora de Córdoba, procesada por, supuestamente, haber insultado gravemente a sus alumnos llamándolos repetidamente “tontos” y “vagos” y otras cosas. ¿Cómo va a ser posible construir una buena relación con el grupo desde este estilo de comunicación?

Aprender a comunicarse, saber cómo conseguir que los alumnos/as nos escuchen y se escuchen entre sí, se abran a nuestros mensajes y a los de los demás, poner en práctica una escucha activa dejando de lado la escucha selectiva, aplicar en la clase los pasos recogidos en la comunicación no violenta (observar sin juzgar, manifestar las emociones, descubrir las necesidades, hacer demandas no exigentes...) son tareas fundamentales en la preparación de todas las personas que nos dedicamos a la educación.

A la vez, es importantísimo plantear conscientemente la forma de transformar y gestionar pacíficamente los conflictos que, de manera ineludible, van a aparecer en las relaciones dentro del aula. Ocasiones como las descritas al principio no se pueden dejar pasar, es preciso prestar atención a ellas, y aprovechar su presencia para abordar los procedimientos que se van a establecer para evitar situaciones como las descritas.

Trabajar por la construcción de unas buenas relaciones interpersonales culmina, también, en la confianza en nuestros alumnos y alumnas, en reconocerles sus múltiples capacidades para la organización y creación del clima de aula y por otorgarles un protagonismo en el día a día de la clase y de la vida del centro. De esta forma les reconocemos como personas y sujetos autónomos, les damos ocasión de ejercer como tales y, trabajando su responsabilidad, les damos la oportunidad de crecer como personas y como ciudadanos y ciudadanas. Merece la pena intentarlo y trabajar por ello, ya que estaremos más a gusto en nuestro trabajo, habremos dejado de lado muchos de los problemas que ahora tenemos en las aulas y, además, seremos muchos más eficaces en nuestro trabajo.

Las relaciones interpersonales son el primer elemento que debemos tener en cuenta, pero hay otras dimensiones muy importantes y, lamentablemente, muchas veces olvidadas o preteridas. Está la consideración de los factores “motores” del alumnado, de sus emociones y motivaciones. Y, a la vez, los factores que podemos denominar “internos” del aula, es decir, la selección de los contenidos del curriculum, la metodología, la forma de evaluar, la organización del aula, las normas y sanciones que empleamos y la forma de dar respuesta a las conductas disruptivas. En todos estos factores la responsabilidad y el cambio no corresponde sólo al alumnado. También los profesores/as tenemos mucho que decir.

Sin duda, nuestro profesor de Ciencias dejó pasar una ocasión de oro para educar en convivencia positiva, debido a una idea errónea de cuál era su labor. Y esto me recuerda a una de las ideas que asumí al poco de empezar a dar clase, tomada de la profesora Juana M^a Sancho, que dio título a uno de sus libros: y es que “para enseñar no es suficiente saber la asignatura”.

Pedro M^a Uruñuela Nájera. – Asociación CONVIVES