



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



ÍNDICE

| | |
|---|--------|
| El temario de las oposiciones a profesor de Informática se remonta a 1996, anterior a la irrupción de internet. EUROPA PRESS | Pág 2 |
| Los profesores exigen a la Xunta volver al horario lectivo anterior a la crisis. EL PAÍS | Pág 2 |
| El Gobierno andaluz consolida su 'administración paralela'. EL MUNDO | Pág 3 |
| Casi el 30 % de los niños autistas en colegios ordinarios no cuenta con apoyos. ABC | Pág 4 |
| La Marea Verde de Andalucía se rebela contra la política educativa de la Junta. EL PAÍS | Pág 5 |
| Muchos ámbitos para la mejora (a propósito de PISA). LA VERDAD de Murcia | Pág 6 |
| Un informe denuncia que el 90% de los nuevos colegios concertados de Madrid cobra cuotas "obligatorias" a las familias. EUROPA PRESS | Pág 7 |
| Los padres de un alumno denuncian al profesorado de un instituto por una actividad contra la violencia de género. EL DIARIO | Pág 8 |
| Celaá defiende la educación digital como medida para salvaguardar la seguridad de los menores en Internet. EUROPA PRESS | Pág 9 |
| El instituto que no llegó tarde a Teruel cumple 175 años. EL DIARIO | Pág 10 |
| Celaá cree que hay que "reflexionar" sobre el Plan Bolonia y llama a una "interlocución razonable" en el Parlamento. EUROPA PRESS | Pág 11 |
| La tecnología PISA fuerte. LA RAZÓN | Pág 12 |
| Los estudiantes de ingeniería caen un 30% en dos décadas. EL PAÍS | Pág 13 |
| Los universitarios matriculados en carreras tecnológicas caen un 30% porque "no compensa el esfuerzo". EL MUNDO | Pág 14 |
| Ayuso anuncia que incrementará los conciertos educativos y ampliará el cheque escolar en Madrid. EL PAÍS | Pág 16 |
| La falta de cultura del esfuerzo y la poca formación a edades tempranas, detrás del drama de las aulas vacías en las carreras técnicas. ABC | Pág 17 |
| Revolución del bilingüismo en las aulas de la Comunidad de Madrid. LA RAZÓN | Pág 18 |
| El colegio fantasma que costó más de 600.000 euros y nunca se construyó. EL PAÍS | Pág 19 |
| Las diferencias salariales entre profesores de distintas comunidades autónomas superan los 600 euros, según sindicatos. EUROPA PRESS | Pág 20 |
| Aprender por proyectos mejora los resultados más que bajar las ratios. MAGISTERIO | Pág 21 |
| Incentivos a los profesores rurales contra la despoblación de la España vaciada. MAGISTERIO | Pág 21 |
| Decanos de Educación insisten en cambiar las oposiciones y establecer un modelo MIR. MAGISTERIO | Pág 22 |
| Enseñanza del Inglés en las Escuelas de 0 a 3 años de Madrid ¿es necesario?. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN | Pág 23 |
| Precariedad y temporalidad. ESCUELA | Pág 24 |
| Tecnología en el aula, ¿es realmente beneficiosa para los niños?. ESCUELA | Pág 25 |
| ¿Cómo podemos mejorar los resultados del Informe PISA?. ESCUELA | Pág 26 |
| Así no mejoraremos en PISA. ESCUELA | Pág 28 |
| La transformación digital, ¿una nueva brecha entre la pública y la privada?. ESCUELA | Pág 29 |

El temario de las oposiciones a profesor de Informática se remonta a 1996, anterior a la irrupción de internet

El sindicato STEs pide un nuevo modelo de oposiciones para que la prueba "memorística" sobre contenidos "obsoletos" no sea eliminatória

MADRID, 13 Dic. (EUROPA PRESS) –

Un aspirante a plaza pública de profesor de Informática en Secundaria, donde impartirá clase a adolescentes nativos digitales, debe estudiar en las oposiciones un temario de 1996, anterior a la irrupción de Internet. Lo asegura el sindicato STEs, que señala este ejemplo como muestra de los "obsoletos" temarios obligatorios para acceder a la función pública docente. Según este sindicato docente, muchos de los temarios que estudian los aspirantes a profesor son los mismos que en 1993, cuando se publicó el real decreto sobre el ingreso y la adquisición de especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes. Entonces, el fallecido Alfredo Pérez Rubalcaba ocupaba la cartera de Educación en el Gobierno del socialista Felipe González.

El de Informática, en concreto, se remonta a un poco después, 1996, cuando se aprobaron temarios para procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los cuerpos de profesores de Secundaria y Formación Profesional, algunos de ellos todavía hoy vigentes. "La mayoría de los temarios son obsoletos, y el de Informática no tiene en cuenta la revolución tecnológica que ha llegado después", ha expuesto este jueves Isabel González, de STEs.

Además, según esta portavoz sindical, estos contenidos son evaluados en la primera prueba de las oposiciones, "memorística y eliminatória", ya que si no se supera, el aspirante a una plaza pública no puede realizar las demás, entre las que se evalúan las competencias pedagógicas. El sindicato ha vuelto a reclamar un nuevo modelo de acceso a la función pública docente que acabe con estas pruebas eliminatorias. Una reivindicación compartida por la mayoría de los sindicatos de enseñanza, y que tuvo el apoyo del PSOE, según STEs. "Sin embargo, hemos pedido una reunión de la mesa sectorial, y a pesar de que el PSOE nos apoyó, todavía no nos ha recibido", ha asegurado González.

MÁS DE 27.000 PLAZAS PARA 2020

STEs ha hecho este llamamiento en una rueda de prensa celebrada en Madrid donde ha destacado que en 2020 se ofertarán más de 27.000 plazas docentes en todas las comunidades españolas. La mayoría, para Secundaria, aunque también para el cuerpo de maestros, de Formación Profesional, escuelas de idiomas o enseñanzas artísticas en ciertas comunidades. El sindicato estima que 200.000 personas se presentarán a las convocatorias del próximo año.

Para el secretario confederal de STEs, José Ramón Merino, esta nueva convocatoria, la tercera desde la firma del acuerdo de mejora del empleo público, supone "un importante avance para el profesorado", aunque señala que todavía se está lejos de reducir la interinidad al 8%: "De momento quedan dos convocatorias y ni nos acercamos al objetivo".

El sindicato defiende también un cambio en el sistema de acceso a las plazas públicas para evitar que profesores interinos se queden sin trabajo en el caso de no aprobar las oposiciones. "El 80% de los interinos han aprobado alguna vez las oposiciones, pero en convocatorias en las que no había suficientes plazas, y en cada nueva convocatoria se tienen que seguir examinando", según Isabel González, que considera esta situación como "estar bajo la espada de Damocles".

González ha recordado además las diferencias en el sistema de regulación de listas y bolsa de empleo en las diferentes comunidades autónomas. "En algunas los interinos tienen cierta estabilidad mientras aprueban las oposiciones, pero en otras, tras los procesos selectivos, se 'rebareman' las listas, y en muchos casos supone pérdida de puestos e implica rotación en el empleo", ha explicado.

Por ello, desde STEs reclaman "un acuerdo de mínimos" entre las comunidades autónomas y "pactos de estabilidad" para el profesorado interino, con el que se produce "un abuso de contratación" según el sindicato, que señala índices superiores al 30% de este profesorado en comunidades como Cantabria, Asturias o Baleares.

EL PAÍS

Los profesores exigen a la Xunta volver al horario lectivo anterior a la crisis

Los sindicatos cifran en un 60% el seguimiento de la huelga y aseguran que con su reivindicación se crearían 1.200 plazas docentes

EL PAÍS / AGENCIAS. 13 DIC 2019

Colegios e institutos de secundaria de toda Galicia han vivido este jueves una huelga de profesores que según los sindicatos ha rondado un 60% de seguimiento que la Xunta rebaja al 14,49%. Los docentes reclaman al



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



Gobierno gallego que rebaje las horas lectivas que tienen que impartir para volver a los niveles anteriores a la crisis económica al igual que han hecho otras comunidades, una medida que según las centrales permitiría crear 1.200 nuevas plazas de profesorado. En Primaria pasan de 25 a 21 horas semanales y en Secundaria, de 20 a 18.

Al grito de: "Feijóo escoita o ensino está en loita", un millar de profesores se han manifestado en Santiago. Los participantes han hecho un llamamiento a la conselleira de Educación, Carmen Pomar, para sentarse a hablar y llegar a un acuerdo. En el manifiesto leído al término de la marcha frente a la sede de la Xunta en el palacio de San Caetano se ha reclamado también que los docentes solo impartan materias en las que son especialistas y que se reduzca el número de alumnos por clases. Los docentes subrayan que "no ansían trabajar menos horas sino hacerlo en otras condiciones", las que tenían hasta "la llegada de los recortes de los Gobiernos del PP". Reclaman "tener menos horas de docencia directa" para invertir más tiempo en "las demás funciones que precisa un centro en su día a día".

Los sindicatos cuentan con el apoyo de la Asamblea Aberta de Maxisterio de la Universidade de Santiago de Compostela (USC), que el miércoles celebró una sentada a la que se unieron "incluso estudiantes de otras facultades" para "solidarizarse" con la movilización de este jueves. Los futuros docentes también han participado en la manifestación junto a representantes de partidos de la oposición.

La Xunta sostiene que "la incerteza política y económica" en España imposibilita "negociar una modificación del horario lectivo" porque para eso sería necesario "incrementar el personal" docente. La Consellería de Educación asegura que no puede acometer este aumento porque "necesitaría la seguridad de que el ministerio" respalda esta medida con "fondos suficientes".

El Gobierno gallego esgrime la buena posición de Galicia en el informe PISA para defender la calidad actual del sistema. "El informe PISA es una farsa", replica Suso Bermello, líder de CIG Ensino, el sindicato mayoritario entre los docentes gallegos. "No sirve para saber cómo está el sistema educativo, sino para controlar" a los profesores "con la intención" que establezcan instituciones como la OCDE, aduce.

Tanto la secretaria general de CCOO Ensino, Luz López, como uno de los representantes de ANPE Julio Díaz han criticado los "continuos recortes" que sufren los docentes desde hace diez años y la negativa del Gobierno gallego a "abrir una negociación". La secretaria de Ensino de UGT, Paula Carreiro, ha reivindicado que esta movilización se hace por "el bienestar del alumnado y de la educación gallega". "Lo que pedimos no es una reducción de horario laboral, sino lectivo para poder atender las necesidades del alumnado, innovar, individualizar", ha añadido.

El secretario de organización de STEG, Lois Pérez, recuerda que las peticiones se basan en la legalidad. "Queremos volver al número establecido legalmente de alumnos por aula y revertir los años de recortes", explica, "cada día en las escuelas convivimos con la degradación de la situación del alumnado y no somos ajenos a ella". Para uno de los representantes de CSIF Galicia José Carlos Fernández "no hay excusas para no iniciar la recuperación de unos derechos que el profesorado tenía antes de la crisis".

EL MUNDO

El Gobierno andaluz consolida su 'administración paralela'

La Agencia Pública Andaluza de Educación quiere contratar a ocho directivos más para sus gerencias provinciales

SILVIA MORENO. Sevilla. Domingo, 15 diciembre

El Gobierno andaluz del PP y Ciudadanos está consolidando la conocida como *administración paralela* heredada de los anteriores ejecutivos del PSOE, a pesar de que se comprometió a "racionalizarla" y de que mantiene abierto un proceso de auditorías con esa finalidad.

El Boletín Oficial de la Junta (BOJA) del pasado 11 de diciembre informa de la resolución de la Agencia Pública Andaluza de Educación (APAE) que anuncia la convocatoria pública para cubrir ocho puestos de trabajo de personal directivo para ocupar las gerencias provinciales de esta agencia, que forma parte del conglomerado de entes, empresas públicas y fundaciones de la *administración paralela*.

Precisamente, la agencia de educación es uno de los entes prescindibles de la Junta, ya que sus funciones podrían ser perfectamente asumidas por la Consejería de Educación, dotándola del personal adecuado, según recoge el informe conocido a finales del pasado mes de abril que elaboró la Intervención General de la Junta sobre éste y otros 11 entes instrumentales andaluces.

Esta agencia depende de la Consejería de Educación y Deporte que lidera Javier Imbroda, consejero designado por Ciudadanos. Cuando este ente fue analizado por la Intervención General contaba con una plantilla de 168 trabajadores repartidos entre los servicios centrales y las ocho gerencias provinciales.

Se creó en 2004 con el nombre de Ente Público Andaluz de Infraestructuras y Servicios Educativos, con el objetivo de llevar a cabo la gestión de las infraestructuras educativas y otros servicios complementarios de la enseñanza no universitaria. Después se le sumaron más cometidos y actualmente cuenta con un presupuesto de 500 millones de euros.

Como informó EL MUNDO el 5 de mayo, la Intervención General dijo en las conclusiones de su informe que la Agencia APAE "no constituye el medio más idóneo para el cumplimiento de los fines para los que se creó, debido a no cuenta con un régimen jurídico especial que la haga más ventajosa, no actúa por razones de seguridad pública o de urgencia ni las actuaciones que realiza entrañan especial complejidad".

SUELDOS DE 52.595 EUROS ANUALES

Pese a ello, la agencia de educación pretende contratar a ocho directivos con una retribución anual fija para cada uno de ellos de 52.595,99 euros anuales y otros 7.172,44 euros como máximo en retribución anual variable. A los aspirantes al puesto se les exige "formación universitaria, experiencia en el sector público o privado, competencias en dirección, coordinación y gestión de personal, habilidades sociales, alta motivación, implicación y lealtad con la Agencia de Educación, elevada orientación hacia el cliente y los resultados, buena capacidad para el trabajo en grupo y un alto compromiso con el servicio público", dice el BOJA.

Fuentes de la Consejería de Educación indicaron a EL MUNDO que la convocatoria de las ocho plazas de gerentes provinciales no supone aumentar la estructura de la agencia, porque eran puestos que ya existían pero estaban vacantes. Casi todas las provincias andaluzas estaban sin gerente desde el pasado mes de mayo, cuando el nuevo Gobierno cesó a los responsables nombrados por el PSOE. En Cádiz llevan sin gerente desde hace año y medio.

El trabajo que realiza esta agencia -puntualizaron las fuentes de la Junta- "no es asumible por la Consejería" en estos momentos porque ésta carece del personal técnico necesario y tampoco tiene capacidad para gestionar las infraestructuras educativas y los comedores de los colegios, entre otras materias de las que se encarga la agencia. No obstante, Educación "asume" lo que apunta la Intervención General sobre su agencia.

Es más, Educación ha cerrado otro ente que dependía de su estructura, la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (Agaeve), lo que ha supuesto un ahorro anual de 580.000 euros. Sus funciones las ha asumido la Dirección General de Ordenación y Evaluación dentro de la consejería. Sólo la anterior directora de Agaeve cobraba 74.000 euros.

LAS CRÍTICAS SINDICALES

Mientras, la convocatoria de ocho puestos directivos en la agencia de educación ha generado "asombro e indignación" en el Sindicato Andaluz de Funcionarios (SAF). El Gobierno andaluz "hace caso omiso a la auditoría que vendieron a bombo y platillo el pasado mayo, y siete meses después la tiran a la papelera para seguir cebando a la *administración paralela*", denunció Carlos Ezequiel Sánchez Morales, presidente coordinador del SAF.

Para este sindicato, el Gobierno se ha instalado en la "mentira permanente" en relación con la *administración paralela*, porque "no están eliminando la llamada grasa administrativa, ni tampoco ponen fin al enchufismo dentro del entramado de chiriguitos creados durante el régimen socialista". Es más, están "engordando esa administración con el fichaje de nuevos directivos, con sueldos que rondan los 60.000 euros, para agencias totalmente prescindibles", como advirtió la Intervención General, recordó Sánchez.

Por su parte, la Junta espera que las auditorías a los entes públicos estén listas en el primer semestre de 2020. A partir de ahí se "tomarán decisiones, que podrán ser de cualquier tipo", incluyendo fusiones, reducciones u "optimizaciones".



Casi el 30 % de los niños autistas en colegios ordinarios no cuenta con apoyos

El desamparo al que se ven sometidos contribuye al alto porcentaje de abandono y fracaso escolar entre este colectivo

EFE. 15/12/2019

La mayoría de los alumnos con trastorno de espectro del autismo (TEA) está escolarizado en centros ordinarios pero el 27 % de ellos no cuenta con apoyos, los cuales son casi inexistentes en Secundaria y Bachillerato, lo que contribuye al alto porcentaje de abandono y fracaso escolar entre este colectivo.



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



Es una de las quejas que se han dado a conocer en la II Conferencia estatal de educación y formación y TEA «La educación en la transición a la vida adulta», celebrada el pasado jueves, en la que se ha especificado que el 55 % de los estudiantes autistas tienen un dictamen sobre la necesidad de recibir apoyos educativos.

La directora técnica de la confederación estatal *Autismo España*, Ruth Vidriales, explicó que el 75 % de los autistas contabilizados por el Imserso tienen entre 0 y 19 años y el 52 % entre 5 y 14 años, pero a veces una persona afectada pasa su etapa escolar sin ser diagnosticada o se hace muy tarde.

Ello es debido a que algunas personas con TEA no tienen problemas curriculares sino de manejo de las relaciones y de comunicación y su trastorno pasa desapercibido. Vidriales ha lamentado que en ocasiones es una situación de acoso escolar al ser personas «un poco particulares o peculiares» lo que conlleva el diagnóstico.

Un alumno con TEA puede estar solo en el recreo, irse a la biblioteca o quedarse en clase al no tener facilidad para relacionarse, ha asegurado.

Precisamente esta confederación publicó el pasado año una guía contra el «bullying» en la que señala que casi la mitad de los niños con TEA sufre acoso escolar, el 46,3 % frente al 10,6 % de los alumnos sin alguna discapacidad.

La etapa de transición adulta es otro momento complicado para las personas con TEA, subrayó Vidriales, ya que «a partir de los 19 años muchos autistas no están identificados, son personas que están en casa sin estar conectadas a la red de apoyos y servicios comunitarios, sin continuidad en la educación pero tampoco con empleo». A nivel internacional se habla de que entre el 80 y el 90 % de las personas con TEA no tienen empleo cuando en muchos casos poseen cualificaciones y competencias para trabajar, enfatizó.

Sobre la reforma educativa que propone el Gobierno y con la que se quiere potenciar la educación inclusiva, Ruth Vidriales dijo a Efe que «la inclusión es un derecho en cualquier caso, no solo en el ámbito educativo».

Ha abogado por una transformación del sistema educativo para poder hablar de una «inclusión real» y no llamar inclusión «únicamente donde esté físicamente un alumno», en este caso con TEA.

Según el Imserso, en España hay 62.275 personas con discapacidad identificadas como con trastorno del espectro del autismo.

EL PAIS

La Marea Verde de Andalucía se rebela contra la política educativa de la Junta

Profesionales, padres, monitoras y estudiantes se manifiestan contra “la degradación de la educación pública y su ideologización”

EVA SAIZ. Sevilla 15 DIC 2019

A una semana de que comiencen las vacaciones de Navidad, los docentes, asociaciones de padres, monitores y estudiantes que integran la Marea Verde de Sevilla se han manifestado en la capital andaluza para protestar contra la política educativa del nuevo Gobierno de la Junta de Andalucía, formado por PP y Ciudadanos y sustentado por Vox. Los participantes, llegados también de Granada, Málaga o Córdoba, según los organizadores, han reivindicado una educación pública de calidad e inclusiva y han criticado las “medidas ideológicas” adoptadas en estos últimos 11 meses que, aseguran, favorecen la educación concertada.

“El Gobierno andaluz de la derecha quiere hacer pasar por reformas la nula inversión en infraestructuras, el déficit de personal, la precariedad de la profesión docente, todo con la intención de mermar la enseñanza pública”, se ha reivindicado en el comunicado que ha puesto punto final a la marcha. La comunidad educativa no ha dejado pasar ni un año para declarar la guerra al consejero de Educación, Javier Imbroda (Ciudadanos), ante lo que consideran una situación de “emergencia educativa”, un término que él utilizó al poco tiempo de asumir su cargo. El deterioro de las infraestructuras; la actual Instrucción de primaria que, en opinión de los manifestantes, ha desdibujado el papel fundamental del tutor; la falta de estabilidad laboral del cuerpo de docentes y monitores; la supresión de clases de infantil, la masificación de las aulas y la situación deficitaria de la educación especial han centrado el descontento del millar de manifestantes que ha marchado por Sevilla — 2.000 según los organizadores— que también han llamado la atención sobre el incremento del presupuesto para los colegios concertados.

“Cuando Imbroda habla de emergencia educativa lo hace para blanquear sus políticas”, asegura Teresa Pablos, portavoz de Escuelas de Calor, la asociación que dirige la Federación Sevillana de Asociaciones de Padres y Alumnos. Pablos, enfundada en una camiseta amarilla del movimiento que representa y con el megáfono preparado para lanzar consignas, se ha mostrado muy crítica con las políticas desarrolladas por el

nuevo Gobierno de la Junta. “En estos meses hemos notado el cambio de ideología. Con la anterior Junta se había producido un deterioro de la educación, pero esta se arroga capacidad para reforzar la educación concertada y cerrar líneas de la pública; permitir la enseñanza de la caza en los colegios, es otro ejemplo”, explica.

La Junta de Andalucía esgrime que en las cuentas autonómicas de 2020 se ha incrementado el presupuesto en la Educación pública un 3,7%, hasta alcanzar los 6.868 millones de euros. Esas cifras evidencian también la predisposición de la nueva Administración por ampliar los conciertos educativos, con un incremento de 20 millones en el gasto para el profesorado de esos centros. “No pueden ocultar su apuesta por la educación concertada”, esgrime Francisco García, profesor de Secundaria y delegado sindical de CGT. “La degradación del sistema educativo va en aumento y no vale escudarse en la herencia recibida”, sostiene apelando a otro de los argumentos que ofrece la Consejería de Educación para explicar la situación crítica de las infraestructuras educativas.

García, como profesor de Secundaria, ha sido minoritario en las reivindicaciones de la manifestación, lideradas por los docentes de Infantil y Primaria, donde más se ha notado la reducción de unidades educativas, que la Junta justifica en el descenso de la natalidad. Cristina Sanz es profesora de Primaria desde 2015. Tiene 28 años y no ha soltado a su hijo en todo el trayecto. Ella forma parte de los 1.042 profesores interinos a los que no se ha llamado para cubrir las horas de tutoría. “Se ha desdibujado la figura del tutor, esencial en este tramo educativo, porque para evitar pagar el sueldo a una persona, le encargan la tarea a otro profesor que, como tiene que impartir otras asignaturas, reduce las horas dedicadas a la tutoría”, denuncia.

Unas filas por delante de García marchaba, sujetando una pancarta rosa, como su camiseta, Pilar Rivera, profesional técnico de integración social (PTIS), lo que todo el mundo conoce como monitora. En Andalucía, según los datos de la Consejería de Educación, trabajan este curso 2.000 personas (el 90% mujeres) en estas funciones –1.270 PTIS dependientes de la Consejería de Educación, en manos de Cs, y otros 730 dependientes de Función Pública, dirigida por el PP–. Estas profesionales realizaban sus servicios de manera precaria a través de empresas contratadas por la Administración. Este verano, el equipo de Imbroda garantizó buscar una salida para regularizar su situación y que pasaran a depender directamente de la Junta, pero el sistema no está claro. Ellas abogan por la subrogación, para evitar quedarse en la calle, mientras que la consejería de decanta por una bolsa de trabajo. “No están cumpliendo con las promesas que nos hicieron antes del verano”, se lamenta Rivera. “No hemos visto ni un cambio y esperamos una solución de última hora, pero deberían habernos informado mejor”.

La consejería defiende que para la realización del plan de actuación que resuelva la situación de la educación andaluza se han mantenido 330 reuniones con representantes de todos los ámbitos del sector, entre las que, asegura, ha habido encuentros para desarrollar el Plan Integral de Refuerzo Educativo, que incluye el polémico programa estival que el consejero impulsó personalmente este verano durante julio y que fue un fracaso por el escaso número de niños que se inscribió. “Con Imbroda no hay quien se siente, tiene inquina a las ampas y sus propuestas son improvisaciones”, critica Pablos en alusión precisamente al plan de refuerzo estival. “Lo utiliza como ejemplo de lucha contra el fracaso escolar, pero ¿solo en un mes?, así no se combate nada”, abunda.

La sensación improvisación de las medidas adoptadas por la Consejería de Educación en estos meses ha sido una de las críticas más compartidas entre los asistentes a la marcha que han calificado de “ocurrencia” la reciente propuesta de integrar las etapas de infantil, primaria y secundaria. Entienden que se trata de una medida que favorece a las escuelas concertadas, ya son las que están ofreciendo ese sistema, y que también va a enmascarar una reducción de la plantilla “porque las clases hasta segundo de la ESO las pueden dar los profesores de primaria, que cobramos menos”, advierte García.

LA VERDAD de Murcia

Muchos ámbitos para la mejora (a propósito de PISA)

Como cada tres años, han llegado los resultados de las pruebas PISA, con las que la OCDE establece clasificaciones en las que seguimos sin salir bien parados, ni el conjunto del Estado, ni particularmente nuestra Comunidad Autónoma, que junto a las demás comunidades meridionales queda por debajo de la media y tiran de esta hacia abajo.

Aunque, a diferencia de lo que sucedió hace tres años, y menos mal, no parece que en esta ocasión haya cundido el pánico y se haya puesto en marcha la máquina de improvisar medidas para paliar la situación. Quizá porque la novedad esta vez ha sido la sospecha de que sucedían cosas poco lógicas en las respuestas, hasta el punto de que se haya decidido no publicar los resultados de la competencia lectora. Hecho al que, por otra parte, y aunque sí se hayan publicado los resultados, no pueden ser del todo ajenas las pruebas de ciencias y matemáticas.

Sea como fuere, parece evidenciarse que estas pruebas han sufrido las consecuencias de la desafección que se ha sembrado en la comunidad educativa hacia estos instrumentos de evaluación, de manera especial desde la polémica que suscitaron las reválidas previstas en la LOMCE, las cuales, aunque suspendidas a la espera de otra nueva ley, generaron en buena parte de los distintos sectores educativos una actitud de rechazo e incluso boicot hacia las evaluaciones muestrales con las que en nuestra Región de Murcia se las ha sustituido. Tengamos en cuenta que el alumnado sometido a examen es esencialmente el mismo y parece complicado que discernan entre unas y otras y cambien radicalmente su motivación cuando las realizan. Tampoco creo



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



que en las familias del alumnado de bajo rendimiento sean motivo de debate y preocupación. Y, en fin, no viendo el alumnado repercusión alguna, es muy difícil para el profesorado insuflarles el interés por quedar bien. Nuestra juventud, o una parte de ella al menos, no parece volcar en este asunto ese afán competitivo que se considera innato en ellos.

Por otro lado, y dejando al margen la coyuntura actual, es necesario desacralizar estas pruebas, que en los últimos tiempos parecían el tótem educativo. Son pruebas preparadas con el mayor rigor y grado de garantías posible, pero miden lo que miden y de la manera que lo miden. Hay otros estudios propios y ajenos, también serios y rigurosos, que aportan información sobre otros muchos aspectos de nuestra educación para complementar los datos de PISA.

Tampoco debemos cometer el error de que sean un objetivo en sí mismas, sino una fuente de información y de evidencias sobre las que construir consensos acerca de las verdaderas necesidades en cada país y en cada territorio, que van mucho más allá de los puntos obtenidos, y que atendiendo más a la letra que a los cuadros estadísticos y a las clasificaciones, apuntan déficits que sí deberían preocuparnos: el modelo de sistema educativo (o su ausencia y volubilidad) y el consecuente modelo de dirección escolar, la cantidad de alumnado repetidor, las amplitud de las diferencias entre los resultados de unos y otros, la influencia del entorno socioeconómico y cultural, currículos excesivamente extensos, metodologías todavía centradas en la acumulación de conocimientos más que en su aplicación práctica, las políticas de selección y formación del profesorado, las aportaciones de recursos económicos y materiales,... Muchos ámbitos para la mejora.

Dicho lo anterior, estos informes deben servir para establecer medidas de largo recorrido pensando en los déficits detectados y no en los rankings publicados, y creo que como mínimo en dos direcciones:

1. Modificar la motivación, tarea compleja porque afecta a todos los sectores de la comunidad educativa y por tanto a todos los sectores sociales; no sólo el alumnado, sino sus familias y la sociedad en la que se inscriben deberían participar de la importancia de la educación para su futuro, y entender que se trata de determinar si se está en el buen camino o no.

2. Corregir las desigualdades. La educación pública ha de ejercer su misión primordial de compensar y hacer equitativo el acceso y los beneficios de la educación. Ello tanto entre comunidades, mediante políticas de apoyo a las que, como la nuestra, cuentan con menos recursos, e impulsadas por el gobierno de la nación, como entre el alumnado, siendo en este caso nuestros responsables autonómicos quienes deben llevar las riendas para conseguirlo. El reciente programa de refuerzo en horario extraescolar es una buena iniciativa en este sentido, si bien debe ampliarse cuanto antes a tercer curso y ampliar asimismo los recursos destinados a su desarrollo. También ayudaría, como demuestra la experiencia en las comunidades que lo han hecho, la reforma del calendario para que el curso, incluidas las pruebas extraordinarias, finalice el 30 de junio. Son sólo dos ejemplos.

El resto de cuestiones apuntadas está supeditado en gran medida al largamente esperado acuerdo social y político que, además de las soluciones a cada tema, aporte estabilidad al sistema educativo, habida cuenta de que dicha estabilidad constituye un factor de mejora en sí misma, por lo que tendría que ser un objetivo insoslayable de cualquier Administración educativa y de cualquier partido político, esté al frente de ella o no.

Raimundo de los Reyes-García Candel. Presidente de ADES Murcia y Presidente de FEDADI.

europapress.es

Un informe denuncia que el 90% de los nuevos colegios concertados de Madrid cobra cuotas "obligatorias" a las familias

La FAPA Giner de los Ríos y CICAIE aseguran que los cobros en estos centros financiados con dinero público van contra la ley

MADRID, 16 (EUROPA PRESS)

La FAPA Giner de los Ríos y la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAIE) han registrado este lunes en la Asamblea de Madrid un informe donde denuncian "que la totalidad de los colegios concertados analizados cobran cuotas a las familias, siendo obligatorias en un 90% de los casos, en contra de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación", que establece que ha de garantizarse la gratuidad de las enseñanzas obligatorias en centros sostenidos con fondos públicos.

El informe, al que ha tenido acceso Europa Press, se realizó entre marzo y abril con entrevistas en colegios concertados, de titularidad privada pero financiados con recursos públicos, "simulando ser familias que tienen interés en matricular a sus hijos en el próximo curso escolar".

En total, para elaborar el informe se realizaron visitas a 50 colegios concertados de la Comunidad de Madrid con alguno de estos dos requisitos: tener titularidad mercantil o pertenecer a la denominada "nueva concertada", siendo centros posteriores al año 2000 con cesión de suelo público.

"Tan solo en cinco colegios nos indican de manera clara que se trata de una cuota voluntaria", se lee en el informe. La FAPA Giner de los Ríos y CICAIE denuncian que "la totalidad de los colegios concertados analizados cobran cuotas a las familias" con un importe medio mensual de 153 euros. "Las familias desembolsan anualmente más de 3.000 euros por cada hijo que curse la enseñanza obligatoria en estos colegios, entre gastos de cuota fija, complementaria y comedor", aseguran.

Estos cobros se denominan de dos formas, se precisa en el informe. Como "actividades complementarias", con "cierta indefinición en su contenido" que se justifican "mediante el argumento de las horas de más que hacen con respecto a colegios públicos", o como "aportación voluntaria" con el argumento de "insuficiente financiación por parte de la administración".

IMPAGO CONLLEVA "EXCLUSIÓN"

Además, el informe que ha presentado la FAPA y CICAIE asegura que en el 44% de estos centros "el impago de la cuota implica la exclusión del alumno" de actividades en el centro educativo. "La solución que ofrecen algunos de ellos es la posibilidad de que la familia se haga cargo del estudiante en las horas en las que se organizan actividades a las que se les prohíbe acceder, o bien ubicarlo en otra sala con o sin atención", explican.

Los centros concertados analizados ofrecen "una estructura de precios que no permite a las familias decidir pagar o no aquellas cuotas que legalmente tengan carácter voluntario", añaden. "En algunos casos, aglutinan diferentes conceptos de cobros dentro de un importe global y en otros imponen la contratación de servicios para poder acceder a otros recursos o actividades", especifican FAPA y CICAIE. El 64% de los 50 colegios madrileños visitados no mencionan que la cuota tiene un carácter no lucrativo en la información que ofrecen a las familias, algo que puede suponer "motivo de retirada del concierto" si los centros se lucran con estos cobros, aseguran los autores del informe.

NO MÁS SUELO PÚBLICO

El presidente de la FAPA Francisco Giner de los Ríos, Camilo Jené, y la directora general de CICAIE, Elena Cid, que se han encargado de registrar el informe en la Asamblea de Madrid, han reclamado al Gobierno regional que no se ceda más suelo público para construir colegios privados al considerar que funcionan con un modelo de "copago y no gratuidad para las familias".

Además, piden a la Comunidad de Madrid que se prohíba a estos centros "realizar actividades complementarias que no sean gratuitas para todos los alumnos dentro de la jornada escolar". También que los colegios concertados tengan una "supervisión prioritaria por parte de la inspección educativa de la garantía de gratuidad" y un "control de los costes y de la ausencia de lucro en estas actividades".



Los padres de un alumno denuncian al profesorado de un instituto por una actividad contra la violencia de género

La denuncia ha sido interpuesta contra el profesorado del IES Luis de Sotomayor de Baena (Córdoba) por una actividad del 25N

El tutor del alumno está citado a declarar el 18 de diciembre en el Juzgado de Instrucción de la localidad cordobesa

Carmen Reina 17/12/2019

Los padres de un alumno de segundo curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en el IES Luis de Sotomayor de Baena (Córdoba), han presentado una denuncia en los juzgados contra el profesorado del centro por la participación de su hijo en las actividades organizadas por el centro con motivo **del 25N**, Día Internacional contra la Violencia de Género, como ha adelantado Córdoba.

Según ha podido saber este periódico, "la actividad que organizó el centro fue la proyección de un documental basado en una entrevista a Ana Orantes, la mujer que fue quemada viva por su marido en el año 1997 tras dar testimonio de la violencia que ejercía el hombre sobre ella y cuyo caso dio pie a despertar la lucha contra la violencia machista en España".

La presentación de la denuncia ha sido criticada por el sindicato de enseñanza Ustea, que precisa que el tutor del alumno ha sido llamado a declarar este miércoles 18 de diciembre por la mañana en el Juzgado de Instrucción de Baena por los hechos denunciados.

El sindicato ha recordado que, "con fecha de 22 de noviembre de 2019, el director general de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía envió una circular a los centros educativos, instándolos a celebrar actividades en defensa de la igualdad y contra la violencia de género", con motivo de la conmemoración del 25N.



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



Sin embargo, la "familia de un alumno" del citado instituto de Baena, donde se llevó a cabo una actividad con motivo del 25N "ha presentado denuncia contra su profesorado, habiendo sido citado a declarar el tutor".

Solidaridad de la comunidad educativa

Ante ello, desde Ustea han expresado su "solidaridad con toda la comunidad educativa del centro y, especialmente, con los afectados por estos hechos", estando "seguros" en el sindicato de que "las actuaciones judiciales serán archivadas o incluso deberían haberlo sido ya".

A juicio del sindicato de enseñanza, "el asunto no tiene ningún recorrido jurídico, ya que la actuación de los profesionales está amparada, tanto por la circular antes citada, como por distinta normativa de mayor rango", de modo que "los docentes, por tanto, no es que puedan trabajar en el aula la igualdad entre mujeres y hombres y sensibilizar contra la violencia machista, es que es un deber".

Influencia de Vox

En la comunicación hecha pública por Ustea sobre estos hechos, el sindicato critica el "sinsentido de este caso", que relaciona directamente con el clima político y las manifestaciones realizadas sobre la violencia de género y la igualdad por Vox y su relevancia en el apoyo al Gobierno andaluz. Por ello, desde el sindicato de enseñanza consideran estos hechos "fruto de la irresponsabilidad política del Gobierno andaluz" de PP y Cs "en materia educativa, al plegarse a exigencias, al margen de la legalidad, de su socio de la ultraderecha", Vox. Sin embargo, desde la Consejería de Educación no han querido hacer declaraciones.

"Las familias no pueden modificar el currículo educativo de sus hijos a voluntad, pues es obvio que el currículo de las materias viene establecido por la normativa legal al respecto", considerando Ustea que esta denuncia está relacionada por la propuesta de Vox de establecer el llamado 'Pin Parental', "según la cual los padres podrán autorizar expresamente cualquier actividad que afecte a cuestiones morales socialmente controvertidas o sobre sexualidad, que puedan resultar intrusivas para la conciencia y la intimidad del alumnado".

Ante esto, desde Ustea se ha señalado que, "pese a lo que afirme Vox, el 'Pin Parental' no existe", ya que "los contenidos y programas, que vienen establecidos en el currículum escolar de las distintas etapas educativas, no se sirven a la carta", de modo que, "quien quiera educar a su hijo o hija a la carta deberá plantearse hacerlo en su propia casa, si es que tiene conocimientos y autorización para ello".

A juicio del sindicato, "estamos viviendo un nuevo clima de caza de brujas en los centros educativos, particularmente en las comunidades autónomas donde Vox sostiene a gobiernos formados por PP y Cs", de cómo que, en este caso, "parte de la responsabilidad de lo que está ocurriendo corresponde al propio Gobierno de la Junta de Andalucía y a su titular de Educación, al asumir propuestas absolutamente disparatadas de Vox, como la inclusión de la caza en el currículum escolar".

Un ambiente propio del "maccartismo"

En opinión del sindicato, "lo ocurrido en Baena es grave. No por las consecuencias jurídicas de la denuncia, ya que no tendrá recorrido alguno, sino porque estamos viviendo, como consecuencia del nuevo clima político y, especialmente desde la irrupción de Vox, un ambiente propio del maccartismo y la persecución, generalizable a otros territorios, pero especialmente en los que Vox sustenta al gobierno, como es el caso de Andalucía".

Por tanto, Ustea conmina a "una rápida y contundente actuación de la autoridad educativa, que corte de raíz comportamientos amedrentadores, totalmente inadmisibles en el marco de las relaciones de cooperación por las que debe regirse una comunidad educativa, donde deben primar los valores de la tolerancia, respeto y reconocimiento mutuo del papel que cada cual juega en la educación de la próxima generación de ciudadanos".

europapress.es

Celaá defiende la educación digital como medida para salvaguardar la seguridad de los menores en Internet

MADRID, 17 Dic. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá, ha reconocido este martes la necesidad de hacer "esfuerzos especiales" en materia educativa para salvaguardar la seguridad de los jóvenes durante el uso de las redes.

"Desde el sistema educativo tenemos que hacer esfuerzos especiales para que nuestros jóvenes desarrollen las competencias para el ejercicio de una ciudadanía digital y así salvaguardarles de los aspectos negativos que la revolución digital es susceptible de causar", ha señalado Celaá, durante el acto de presentación de la web AseguraTIC: <https://intef.es/aseguratic/>

Se trata de una iniciativa promovida por el propio Ministerio y por la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD). El objetivo, según han señalado estos dos departamentos, es proteger a los menores en el uso de

medios digitales y en virtud, también, del cumplimiento del artículo 83 de la Ley de Protección de datos personales y garantía de los derechos digitales.

"La digitalización de la educación nos exige actuaciones urgentes como una profunda reforma curricular que pase del enfoque en contenidos a un enfoque por competencias; y el trabajo en la carrera docente para que los maestros tengan las herramientas que demanda la educación del futuro", ha destacado la responsable de Educación.

La organización señala que esta web está destinada a educadores, familias, alumnos y administraciones educativas, y su objetivo es contribuir a la protección de los menores en su interacción con Internet canalizando una serie de recursos aportados por las entidades participantes.

Además del MEFP y la AEPD, también participan en ella otras entidades públicas (INTEF, INCIBE, CNIIE, Ministerio del Interior y la Subdirección General de Ordenación Académica) y también entidades privadas (APEP, Google, Orange, Pantallas amigas, Fundación Anar, Facebook, Twitter y Fundación Telefónica).

En esta web la ciudadanía encontrará a su disposición una colección de materiales educativos (guías, unidades didácticas, presentaciones, webs, tareas, juegos, cursos de formación) catalogados y organizados, fácilmente localizables a través de un buscador, útiles para ayudar a garantizar la seguridad del menor en los medios digitales.



El instituto que no llegó tarde a Teruel cumple 175 años

El día 22 de diciembre de 1845 abrió sus puertas en Teruel el primer Instituto de Segunda Enseñanza

"El sistema de educación pretendía ser muy intuitivo, en los libros no había ni ilustraciones y tenían que llevar objetos al aula", dice el historiador Serafín Aldecoa

La dificultad de los alumnos para llegar a Teruel, por aquel entonces comunicada con antiguos caminos, incentivó la puesta en marcha de colegios residenciales.

En 1878 se matricularon dos alumnas por primera vez

DIEGO SAZ. Teruel 17/12/2019

El 22 de diciembre de 1845, el sol salió tímidamente entre la cencellada del frío invierno turolense. En la ciudad todo el mundo estaba atento a un acontecimiento que, por primera vez, no llegaba tarde con respecto al resto del país. El primer Instituto de Segunda Enseñanza abría sus puertas. Hace ahora 175 años. Eran tiempos de liberales, de la recién concluida Regencia de María Cristina y del reinado de Isabel II. La oligarquía quería crear unas élites intelectuales y económicas que serían, a fin de cuentas, quienes después gobernarían en la provincia.

Así lo asegura el historiador Serafín Aldecoa, quién señala al director general de Instrucción Pública, Gil de Zárate, como obrador del establecimiento de la segunda enseñanza en España. Este era un liberal con un alto nivel cultural que recorrió Francia y parte de Europa conociendo cómo se desarrollaba la educación en aquellos países. Y aunque sería el ministro de Gobernación, Pedro José Pidal, quién pusiera en marcha el Plan Pidal por el que se establecía que cada provincia debería de tener un instituto, Aldecoa insiste que fue Gil de Zárate "el verdadero mentor de la Ley".

El historiador reconoce que la puesta en marcha del centro en la ciudad no fue fácil. Ni tampoco su permanencia en el tiempo. La falta de alumnos y los escasos recursos económicos de la Diputación de Teruel, llevó a esta institución a presentar ante el Gobierno de la nación una propuesta para su cierre, en 1849, que fue rechazada. Las partidas carlistas y la ocupación de las tropas isabelinas dejaban a los vecinos sin recursos, por lo que no podían pagar los impuestos.

Otro de los problemas que tuvo que afrontar el Instituto de Segunda Educación de Teruel fue la falta de locales en la ciudad. Indica Aldecoa que a lo largo de sus 175 años el centro se estableció en distintos inmuebles, la mayoría sin las condiciones mínimas para impartir las clases. En un primer momento se instaló, de forma provisional, en el piso principal, sacristía e iglesia del convento de Trinitarios. Pero apenas tres años después se trasladó a la Casa de la Comunidad, propiedad de la Diputación de Teruel y actual sede del Museo Provincial.

Se trataba este último de un lugar más amplio y apropiado para impartir las clases, pero las necesidades de la institución provincial para el uso del edificio ocasionaron que el centro tuviera que volver a trasladarse pasados apenas seis años después. Las dependencias del antiguo convento de Santo Domingo, en la Glorieta, sería el lugar elegido. Aunque de nuevo duró poco.

Por fin, en 1869, la Diputación decidió construir un edificio para albergar el Instituto de Segunda Educación en lo que era el antiguo Ayuntamiento del siglo XVI, y que ahora alberga la Escuela de Hostelería, en la plaza de la Catedral. Las obras no comenzarían hasta 1872. Y la inauguración llegó el 4 de junio de 1876. Indica Aldecoa que era un edificio de tres pisos, con salón de actos y biblioteca, apto para la educación, eminentemente práctica en aquellas fechas.



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



Sistema de educación práctico e intuitivo

"El sistema de educación pretendía ser muy intuitivo, en el que el alumno tomaba contacto de lo que estudiaba, ya que los libros no había ni ilustraciones y tenían que llevar objetos al aula", dice el historiador. Había gabinetes especializados en distintas áreas como geografía, ciencias naturales, física o química. Y se importaban materiales de distintas ciudades, incluso de París. También el latín era importante en la educación del siglo XIX.

Recuerda Aldecoa que la educación entonces no tenía la estructura que tiene ahora, incluso en muchos lugares no estaba reglada ni homologada. "Había una dispersión total". Para sortear estos problemas, los catedráticos del Instituto de Segunda Educación se desplazaban a los municipios para hacer exámenes de homologación. También había centros adscritos, como las Escuelas Pías de Alcañiz y de Albarracín o el Colegio San Vicent de Paúl de Alcorisa.



Antonio Mingote, ex alumno del Instituto, realizó un dibujo para el cartel conmemorativo del 150 aniversario.

La dificultad de los alumnos para llegar a Teruel, por aquel entonces comunicada con antiguos caminos, incentivó la puesta en marcha de colegios residenciales. Surgieron así dos iniciativas: el establecimiento de una residencia privada para estudiantes en el curso 1856-57 y la fundación del Colegio de Internos de la Inmaculada. Unas opciones únicamente accesibles para la clase burguesa de la época con un alto nivel económico, ya que las pocas subvenciones que ofrecía la Diputación eran para quienes iban a estudiar fuera de la provincia, manifiesta Aldecoa.

La novedad llegó al centro en 1878, cuando dos alumnas se matricularon por primera vez. Fue un hito histórico. Incluso el historiador quiere recordar sus nombres: Carmen Sainz y María García Edo. Esta última sería la primera mujer en obtener el grado de bachiller en la provincia, aunque las felicitaciones de sus profesores confirmarían la época en la que se encontraban. Relata Aldecoa que Miguel Atrián dijo a las estudiantes: "Enhorabuena señoritas, pero tened presente que vuestro primer deber es estar en el hogar doméstico, sin desdeñar las mas humildes tareas...".

El instituto en la actualidad

En 1950 se construyó el edificio que actualmente acoge el centro. Recibió el nombre de Instituto de Enseñanza Media Ibáñez Martín, ministro franquista de Educación desde julio de 1939 hasta 1950, natural del pueblo turolense de Valbona. En 1986, con la implantación de la LOGSE pasó a denominarse Instituto de Educación Secundaria, aunque manteniendo el nombre del alto cargo de Franco. Fue en 2007 cuando el Equipo Directivo y la comunidad educativa adoptaron el cambio a Vega del Turia, expone Aldecoa.

A mediados del siglo XX surgieron otros centros de educación secundaria en la ciudad. El Instituto Francés de Aranda o el Segundo de Chomón. El prestigio del bachiller fue perdiendo valor. Pero insiste Aldecoa que cuando se fundó el instituto en Teruel ser bachillerato era "muy importante". "Incluso tenían que llamarte Don". Aquellos años ya pasaron, y ahora, apenas queda el herbario que donó Francisco Loscos, el gran botánico, y que ha conservado el centro.

europapress.es

Celaá cree que hay que "reflexionar" sobre el Plan Bolonia y llama a una "interlocución razonable" en el Parlamento

MADRID, 18 Dic. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y FP en funciones, Isabel Celaá, ha reconocido que pasados 20 años desde la aplicación del Plan Bolonia es tiempo "prudencial" para "reflexionar", "evaluar" y, "si así se considera, modificar", sobre su implantación. Y, en este sentido, ha señalado que "nada haría más feliz" al Gobierno que "poder hacer una interlocución razonable sobre cualquier tema educativo en el Congreso y en el Senado".

Celaá ha participado este martes en la presentación del libro 'Bolonia, 20 años después. El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Análisis de los debates parlamentarios', escrito por la doctora de la Universidad de Girona y exdiputada del PSOE entre 1996 y 2011, Montserrat Palma, quien participó en la reforma de la LOE y en la redacción de la Ley de la Ciencia, entre otros textos.

En su intervención, la titular de Educación ha señalado que el conocimiento es "la riqueza de las naciones" y, en este sentido, ha destacado la labor del Plan Bolonia para lograr este objetivo. "El hecho de que 47 países estén involucrados dice mucho", ha apuntado Celaá, para indicar que fue "una pieza más" en la eliminación de trabas" hacia una mejor educación.

Sin embargo, cree que dos décadas después ya se puede avanzar en un análisis de la situación. Y, al respecto, ha valorado la posibilidad de realizar "un debate sereno" que, además, requeriría el "consenso" de las fuerzas políticas como en su día, se produjo con la llegada del nuevo Plan.

UN DEBATE DE MENOS A MÁS

Así lo explicó en el acto la autora del libro, quien indicó que las negociaciones parlamentarias en este proyecto fueron "de menos a más". "Entre 1999 y 2010 hubo picos intensos y de conflicto, especialmente en 2007 y 2008", ha señalado Palma para apuntar que los focos de discordia se centraron, principalmente, en la reforma de las titulaciones. Este periodo dio paso, según la exdiputada, a "una fase reposada en las que se trataron muchos temas educativos de interés".

"Nos debatíamos entre llegar a tiempo a la implantación en 2010 o mantener un debate sosegado", ha recordado Palma, para añadir que, finalmente se "construyó un consenso" para un "proceso compartido" que, a su juicio, "ha dado sus frutos".

La autora ha destacado, además, la importancia que tuvo este logro parlamentario para la Universidad. Una situación que también ha destacado el Ministro de Ciencia y Universidades en funciones, Pedro Duque, recordando que el programa Erasmus ya permitió observar las diferencias entre los diferentes sistemas de conocimiento que había en Europa.

El titular del ramo reconoce que la actual ley de universidades "viene" de Bolonia pero ha reconocido, como su homóloga de Educación, que no se sabe lo que viene ahora. De ahí que haya defendido la necesidad de una reforma de esta norma para, entre otros objetivos, internacionalizar la Universidad española, mejorar las becas, crear un nuevo marco de gobernanza, facilitar la labor investigadora o reforzar el sistema de transferencia del conocimiento.

"Es una estrategia de país, reformar la educación para una mejor adaptación de los jóvenes a lo que de ellos reclama la sociedad", ha concluido.



La tecnología PISA fuerte

Pablo Lara | PRESIDENTE DE EDUTECH. 18-12-2019

Una vez más, los alumnos españoles han quedado por debajo de la media de la OCDE en los resultados del último informe PISA. Con una novedad: este año hemos obtenido la peor nota en Ciencias de la serie histórica y nos hemos estancado en Matemáticas. A esto se une que los sistemas educativos de los países más avanzados están de capa caída y siguen perdiendo fuerza, por lo que el fracaso educativo no es un problema exclusivo de España.

No diré que se trata de la crónica de una muerte anunciada, pero debemos dejar de malgastar recursos de manera inútil y trazar un plan consensuado, con acciones concretas que partan de los profesores y de la realidad de las aulas, para ir avanzando paso a paso en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya no es el momento de lamentarse, y hemos de trabajar juntos, con optimismo y energía, aportando soluciones cada uno desde nuestro punto de vista.

Nuestro deber es afrontar este reto con la seriedad que se merece, y dedicar tiempo, recursos y personas a mejorar de una vez nuestro sistema educativo, pensando en el bien de nuestros alumnos y no tanto en promesas electorales cortoplacistas.

Pero en este nuevo desafío, echamos en falta una voz que defienda la competencia digital de los adolescentes y cómo esta ayuda a desarrollar otras muchas como la creatividad, la curiosidad, el espíritu crítico y la interacción y debate entre los alumnos, mejorando de manera real el aprendizaje de todas las materias que se imparten en los centros.

Por ejemplo, integrando la tecnología en el sistema educativo se mejoran en un 30% las competencias de los alumnos en matemáticas y lectoescritura, según los resultados de los laboratorios virtuales implantados por IteNLearning en centros educativos adscritos al programa Comunica de la Junta de Extremadura.



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



Por otro lado, la transformación del espacio físico del aula en un entorno tecnológico, donde se fomenta el aprendizaje experiencial, la interacción con otros alumnos y el debate, mejora en un 70% sus resultados en ciencias y matemáticas, según datos de HP Education tras la implantación de aulas digitalizadas en colegios.

Por todo ello, el debate no es si tecnología sí o no. Esa fase está superada porque la vida real y el devenir de los tiempos nos han dado la respuesta. La tecnología tiene que utilizarse en los colegios, pero debe de hacerse de manera correcta para que nos ayude en dos sentidos: mejorar la eficacia y la eficiencia de nuestro sistema.

En cuanto a la eficiencia, parece claro que digitalizar los procesos escolares (como sucede en cualquier otra organización) debe mejorar la manera de funcionar de un centro educativo y eso liberará tiempo a docentes y equipos directivos para que se ocupen de lo que de verdad importa, conocer a sus alumnos y hacer que desarrollen todo su potencial.

Todavía más importante, en cuanto a la eficacia, las nuevas tecnologías harán que nuestros alumnos aprendan mejor aquello que de verdad es relevante. Las habilidades esenciales para el siglo XXI son algunas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad o el trabajo en equipo. Todas aquellas que permitan a nuestros hijos crecer y defenderse en un mundo que cada vez es más incierto y cambiante.

Nadie puede poner en duda que las nuevas tecnologías permiten personalizar el aprendizaje en función de cada necesidad, comunicar mejor y más rápido y colaborar entre nosotros. Nos dan datos acerca de lo que está pasando y nos permiten llegar de manera más rápida y barata a los más desfavorecidos. Todos estaremos de acuerdo en que estas son herramientas clave para desarrollar un sistema educativo de calidad, con un enfoque competencial y que además sea más equitativo.

Mejorar nuestros resultados en el informe significaría que nuestros adolescentes tienen una mayor capacidad para resolver problemas de la vida real, según decía el propio director del PISA, Andreas Schleicher, y no hay nada más real a día de hoy que la tecnología, por ello debe ser el eje vertebrador del cambio en la educación, que ayude a comprender mejor las distintas materias y a desarrollar las competencias que demanda ya el entorno laboral. La escuela debe dar por fin un paso adelante y ponerse a la altura de lo que está ocurriendo en el mundo.

EL PAÍS

Los estudiantes de ingeniería caen un 30% en dos décadas

En un informe los rectores plantean que se obligue a los campus a ofertar carreras técnicas

ELISA SILIÓ. Madrid 18 DIC 2019

Las universidades españolas creen que la sociedad no es consciente de lo rentable que resulta que el Estado invierta en su enseñanza superior y más cuando la economía se basa cada vez más en el conocimiento y depende de los recursos humanos y tecnológicos generados en sus campus. Así que, por primera vez desde que se creó en 2003, la conferencia de rectores (CRUE) ha editado junto a los consejos sociales de las universidades un voluminoso documento de más de 300 páginas, *La contribución socioeconómica del sistema universitario español*, del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE), en el que desgana los beneficios que reporta apostar por ellas a corto y largo plazo. En medio de un sin fin de cifras, resalta una honda preocupación: la falta de vocaciones técnicas que pueden lastrar el progreso de España en poco tiempo. "Tenemos que despertar vocaciones en estos ámbitos desde el comienzo de la escolarización porque en el futuro inmediato van a crecer mucho los empleos de calidad en estas áreas. Los alumnos matriculados en titulaciones STEM [acrónimo en inglés de ciencia, tecnología, ingeniería y matemática] representan solo el 24,6% del total y lo que es más preocupante, el número de estudiantes ha caído un 30,5% desde el curso 2000- 2001", advierte el estudio.

Solo un 18,4% de los estudiantes en España se decanta por ingenierías y un 5,9% por las ciencias frente al 21% y el 8,1% respectivamente en la UE. El país corre el riesgo de rezagarse en la era de la robótica, la inteligencia artificial, la biotecnología o los vehículos autónomos. "Sin suficientes ingenieros, matemáticos, físicos, químicos... nos quedaremos fuera de la Revolución 4.0, como ya nos ocurrió en otras épocas de la historia, y seremos tecnológicamente dependientes", alerta el presidente de la conferencia de rectores (CRUE), José Carlos Gómez Villamandos.

En España un 30,6% de la población está ocupada en empresas de alta intensidad tecnológica, un 16% por debajo de la media comunitaria y a años luz de Suecia, Dinamarca o Reino Unido con porcentajes superiores al 43%. Otro dato preocupante es que el porcentaje de población con competencias digitales al menos básicas es del 55%, inferior a la media de los 28 y a 20 puntos de Holanda, Luxemburgo o Suecia.

¿A qué se debe esta caída de las STEM? El informe apunta a que las mujeres tienen una menor predisposición a las STEM. Ellas son el 55% de los matriculados y, sin embargo, apenas el 32% en estudios técnicos. "A priori

estos grados van a tener los mejores salarios y tasa de inserción laboral, si ellas no ingresan se agrandará la brecha de sueldos y paro", explica José Manuel Pastor, director del estudio. Y el texto achaca la reducción a una menor orientación de las universidades privadas (que se han multiplicado por cinco en 25 años) hacia grados de ciencias de la salud con una enorme demanda, en especial medicina, y las ciencias sociales (Derecho y Económicas).

El estudio apuesta por "modificaciones en el marco normativo que exijan un peso mínimo de estas titulaciones en la oferta total de las universidades". Francisco Mora, rector de la Universidad Politécnica de Valencia, no imagina la implantación de ingenierías en todas las universidades. "Lo que yo creo es que en todas las titulaciones tiene que darse cierta formación en el manejo de las tecnologías, seas filósofo, periodista o ingeniero. Porque se mueven cantidades ingentes de datos y hay que conocer las herramientas para hacer bien el trabajo".

ALUMNOS DE INGENIERÍA Y ARQUITECTURA
ESTUDIANTES MATRICULADOS



Fuente: Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Secretaría General de Universidades. EL PAÍS

Muchos gurús tecnológicos huyeron de la Universidad y han sido autodidactas porque consideran que esta no forma para responder a las necesidades del mercado. Que van demasiado lentas. Un campus público tarda dos años en el mejor de los escenarios, desde que un decanato tiene la idea hasta que logra la acreditación necesaria con infinita burocracia entremedias. "Tenemos que simplificarlo y dejarlo en un año. Se puede hacer con garantías de no perder calidad", opina el rector de la UPV.

Antonio Abril, presidente de los consejos sociales de las universidades, reclama agilidad a las instituciones. "Hay que adaptar la actual oferta de formación superior a las demandas de la sociedad del conocimiento para garantizar la empleabilidad

de nuestros egresados", opina, "y, por otro lado, fortalecer la relación Universidad empresa para incrementar la transferencia de conocimientos al sector productivo, porque hay un déficit histórico". Abril recuerda que el paro universitario en España es del 9% frente al 4% en Europa y un 36% de los titulados están sobrecualificados para su tarea laboral. "Es decir, cada año salen al mercado 200.000 nuevos universitarios y la mitad o no va a tener trabajo o va a ser por debajo de su capacitación. Es una verdadera tragedia. Hay que cambiar todo el sistema".

EL MUNDO

Los universitarios matriculados en carreras tecnológicas caen un 30% porque "no compensa el esfuerzo"

El presidente de los rectores advierte que "sin suficientes ingenieros, matemáticos, físicos o químicos nos quedaremos fuera de la Revolución 4.0 y seremos tecnológicamente dependientes"

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid, miércoles 18 diciembre 2019

Mientras la Comisión Europea avisa de que en los próximos años miles de empleos van a quedarse sin cubrir por falta de perfiles tecnológicos, a los universitarios españoles no les gustan las carreras **STEM** (las siglas que agrupan las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Los rectores están preocupados porque el número de matriculados en estas titulaciones ha caído un 30% desde 2000.

Los alumnos que estudian estas carreras representan sólo el 24% del total: el 18,4% cursa estudios de ingeniería mientras el 6% se ha matriculado en estudios de ciencia, frente a la media del 21% y del 8% que existe en los países de la UE. Mientras en el caso europeo han ido perdiendo peso los estudios de ciencias sociales y jurídicas y lo ha ido ganando la ingeniería y arquitectura, aquí lo ha perdido la ingeniería a costa de las artes y humanidades.

"Sin suficientes ingenieros, matemáticos, físicos o químicos nos quedaremos fuera de la Revolución 4.0, como ya nos ocurrió en otras épocas de nuestra historia, y seremos tecnológicamente dependientes", advierte el presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Crue), José Carlos Gómez Villamandos.

Lo dice en el prólogo de un informe sobre *La contribución socioeconómica del sistema universitario español*, que ha presentado este miércoles con la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas en presencia del ministro Pedro Duque. El trabajo, que ha sido realizado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie), insiste en que "estas titulaciones se consideran claves para que el desarrollo de actividades económicas basadas en la digitalización no se vea frenado por escasez de trabajadores con estas cualificaciones".

NO COMPENSA EL ESFUERZO

¿Por qué han descendido tanto las matriculaciones a lo largo de estas dos décadas? "Por desajustes en el mercado laboral. Se pide un esfuerzo que no compensa la posterior trayectoria profesional", responde el ingeniero de minas Francisco Michavila, catedrático emérito de la Universidad Politécnica de Madrid, rector



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



honorario de la Universidad Jaume I de Castellón y ex consejero de Educación de España ante la OCDE, la Unesco y el Consejo de Europa.

% DE ESTUDIANTES MATRICULADOS

Ciencias de la salud Ingeniería y arquitectura
Ciencias Ciencias jurídicas y sociales
Artes y humanidades

España

| | | | | | |
|------|------|------|-----|------|------|
| 2006 | 10,1 | 25,5 | 5,0 | 49,6 | 9,8 |
| 2007 | 10,6 | 24,9 | 4,8 | 49,9 | 9,8 |
| 2008 | 11,1 | 24,1 | 4,6 | 50,3 | 9,9 |
| 2009 | 11,2 | 23,6 | 5,6 | 49,8 | 9,8 |
| 2010 | 11,3 | 22,7 | 4,4 | 51,4 | 10,3 |
| 2011 | 11,5 | 22,2 | 5,4 | 50,1 | 10,8 |
| 2012 | 11,6 | 21,2 | 5,5 | 50,4 | 11,2 |
| 2013 | 13,9 | 21,1 | 5,4 | 48,2 | 11,4 |
| 2014 | 14,5 | 20,4 | 5,3 | 48,4 | 11,4 |
| 2015 | 13,1 | 19,5 | 5,9 | 50,0 | 11,5 |
| 2016 | 13,5 | 18,4 | 5,9 | 50,7 | 11,6 |

UE-28

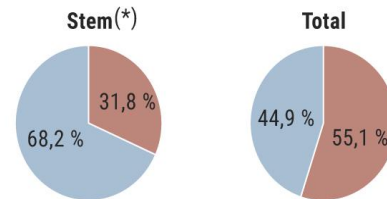
| | | | | | |
|------|------|------|-----|------|------|
| 2006 | 9,3 | 19,5 | 6,7 | 50,2 | 14,0 |
| 2007 | 9,3 | 19,4 | 6,7 | 50,3 | 13,9 |
| 2008 | 9,8 | 19,2 | 6,6 | 50,6 | 13,6 |
| 2009 | 9,9 | 19,2 | 6,6 | 50,5 | 13,4 |
| 2010 | 9,9 | 19,4 | 6,6 | 50,4 | 13,3 |
| 2011 | 10,3 | 19,8 | 6,6 | 50,0 | 13,0 |
| 2012 | 10,5 | 19,8 | 6,8 | 49,3 | 13,3 |
| 2013 | 13,4 | 20,0 | 5,1 | 47,9 | 13,6 |
| 2014 | 13,7 | 20,1 | 5,1 | 47,6 | 13,6 |
| 2015 | 12,0 | 21,3 | 7,9 | 46,1 | 12,8 |
| 2016 | 12,2 | 21,2 | 8,1 | 45,8 | 12,8 |

FUENTE: Crue.
A. U. / EL MUNDO GRÁFICOS

INFRARREPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES

Estudiantes de grado y máster por sexo 2017-2018

Hombres Mujeres



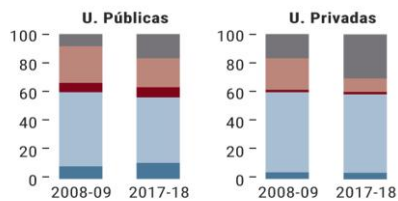
(*): Ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas.

FUENTE: Crue.
A. U. / EL MUNDO GRÁFICOS

"Objetivamente son carreras más duras y aquí hay un cambio generacional claro, porque estos jóvenes valoran de forma diferente su esfuerzo. Uno puede obtener motivación para cursarlas cuando espera un mayor salario, pero nuestro mercado laboral no prima con mayores salarios ese esfuerzo adicional que hacen los alumnos. Si el mercado no compensa el esfuerzo adicional de una carrera más dura, cursan otro tipo de carreras", explica **Joaquín Aldás**, catedrático de Comercialización e Investigación de Mercados de la Universidad de Valencia y uno de los autores del estudio.

POCAS CARRERAS TECNOLÓGICAS EN LAS PRIVADAS

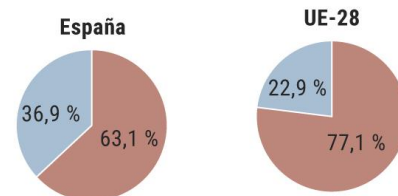
Ciencias de la salud Ingeniería y arquitectura
Ciencias Ciencias jurídicas y sociales
Artes y humanidades



FUENTE: Crue.
A. U. / EL MUNDO GRÁFICOS

LICENCIADOS EN TRABAJOS DE SU NIVEL

Ajustados Sobrecualificados



FUENTE: Crue.
A. U. / EL MUNDO GRÁFICOS

Discrepa **Antonio Abril**, presidente de la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas y secretario general del Consejo de Inditex: "Si estamos transmitiendo esta percepción, no es la correcta. Las empresas, tanto la mía como otras, estamos contratando a perfiles tecnológicos. En informática hay pleno empleo. Un decano me decía que el problema que tienen en esta carrera es que las empresas se llevan a los estudiantes antes de que hayan terminado los estudios".

El informe también añade que "la caída está originada tanto por la menor predisposición de las mujeres hacia titulaciones STEM como por la menor orientación de las universidades privadas hacia este tipo de titulaciones". Las mujeres "están muy infrarrepresentadas" tanto en el grado como en el máster. Las universitarias, que ocupan el 55% de todas las matrículas, sólo están en un 32% en las áreas STEM, frente al 68% de los universitarios, que suponen el 45% del total de cualificaciones.

En los últimos dos décadas, la representación de las mujeres ha ido ganando cada vez más peso en la educación superior, pero se ha inclinado más hacia carreras de humanidades, medicina o educación. Algo parecido ocurre en otros países. La CE elaboró en 2009 un estudio para mejorar la situación -el llamado *informe Rocard*- pero no ha tenido consecuencias. "Debe ser una prioridad en la futura política europea", sostiene Michavila.

"Cuando hablo con los decanos de Magisterio me expresan su preocupación por la creciente feminización de sus estudios: el 95% de los alumnos que cursan carreras de educación son mujeres", señala **José Manuel**

Pastor, coautor del informe y catedrático de Fundamentos de Análisis Económico de la Universidad de Valencia, que advierte que "los niños llegan hasta los 15 años sin tener referentes masculinos en la enseñanza".

El PSOE ha propuesto matrículas gratis para las chicas en el primer curso de estas carreras, pero los rectores no ven que sea buena idea y apuestan por introducir medidas coordinadas entre las administraciones educativas, como programas de mentorización en los primeros años de carrera para evitar el abandono o actuaciones de visibilidad desde la escuela. "El papel de los orientadores escolares es fundamental, pero también deberían reforzarse con la sistematización de algunas iniciativas que ya se están llevando a cabo, como las Olimpiadas de Ciencias o los testimonios de científicas de éxito".

"El problema llega desde Primaria y la ESO, debemos hacer más orientación vocacional, que se tomen decisiones responsables en la elección de las titulaciones que van a tener más empleabilidad, hay que enseñarles a valorar la empleabilidad también", recalca Antonio Abril.

Por otro lado, en el informe los rectores piden cambios en el marco normativo para "exigir un peso mínimo de estas titulaciones en la oferta total de las universidades", ya que han observado que en las universidades privadas la oferta va más dirigida a las ramas de ciencias de la salud y de las ciencias sociales y jurídicas, mientras que apenas tienen un 10% de estudiantes en carreras de ingeniería y arquitectura, casi la mitad que en los campus públicos. "Si la parte privada del sistema crece significativamente y en esta parte existe una infrarrepresentación de las STEM, el efecto se traslada al conjunto del sistema universitario español".

¿Por qué se produce esta "infrarrepresentación" en estos campus? Porque estas ramas "exigen más inversión en laboratorios y equipamientos científicos" y resultan "menos atractivas" para las privadas, que se han centrado en los ámbitos de mayor demanda.

"Los tradicionales títulos en tecnología tienen fuertes competidores. Compensa más dedicar ese esfuerzo adicional tradicional de las ingenierías a cursar dobles titulaciones en áreas muy demandadas", añade Michavila.

"Tampoco creo que sea cuestión de exigir a cualquier universidad privada que ofrezca un mínimo de titulaciones STEM", puntualiza **Javier Tello**, director general de la Fundación Universitaria San Pablo Ceu. "No es una cuestión de oferta sino de demanda. Hace 25 años ser arquitecto o ingeniero tenía una expectativa profesional que hoy es muy dudosa. Dile a un joven de ahora que curse una de estas carreras, te dirá que prefiere otra más rentable".

Mientras, España tiene el porcentaje de universitarios sobrecualificados más alto de la UE (el 36%), jóvenes que trabajan en empleos que están por debajo de lo que estudiaron. "Es imposible absorber todo el capital humano que tenemos", han avisado los autores del informe: los licenciados universitarios españoles tienen una tasa de paro que es cinco veces superior a la media de la UE y salarios muchos más bajos en comparación con otros países.

Elegir carreras más fáciles pero con menos salidas laborales tiene consecuencias para la brecha salarial: Pastor recuerda que "si las mujeres estudian titulaciones que tienen menos salario, en el futuro tendrán menos salarios".

EL PAÍS C. DE MADRID

Ayuso anuncia que incrementará los conciertos educativos y ampliará el cheque escolar en Madrid

La presidenta madrileña asegura que quiere revolucionar la Formación Profesional, reorganizar el bilingüismo y reforzar la autoridad del profesor

EL PAÍS. 18 DIC 2019

"Les avanzo que vamos a retomar, e incluso incrementar, los conciertos educativos y a ampliar de manera progresiva el cheque escolar a otras etapas. Porque solo podremos asegurar la libertad de elección si existe una oferta educativa amplia. Lo hacemos, además, escuchando a todas las familias". Este es el anuncio que ha hecho este miércoles la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, en un desayuno informativo en el que ha sido presentada por Pablo Casado. En una entrevista con EL PAÍS, el nuevo consejero del ramo, Enrique Ossorio, ya apostó por abrir nuevos concertados que su antecesor en el cargo, Rafael Van Grieken, se comprometió a no hacer.

Madrid tiene en la actualidad 557 colegios concertados y el 90% de ellos, según un informe presentado el lunes en la Asamblea de Madrid la FAPA Giner de los Ríos y la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE), cobra a las familias cuotas obligatorias irregulares que ronda los 153 euros de media al mes, más de 3.000 al año. En este curso 367.000 alumnos de la región estudian en centros concertados, lo que representa el 30% del total. La Comunidad de Madrid lleva cerca de cinco años, desde hace dos legislaturas, sin dar el visto bueno a nuevos conciertos educativos, una política impulsada principalmente por Cristina Cifuentes. Lo que sí ha hecho es ampliar conciertos ya existentes por el crecimiento vegetativo de la población escolar.



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



El próximo concierto educativo que recibirá la aprobación del Gobierno regional será para un nuevo colegio concertado en el barrio madrileño del Cañaveral, en el distrito de Vicálvaro. Está previsto que este centro pueda abrir y acoger a los primeros alumnos en el curso 2021-22.

La medida anunciada por Ayuso, según precisa una nota de prensa de la Comunidad, está contemplada en el acuerdo de Gobierno 2019/23, cuyo punto 17 recoge "el compromiso por la libertad y la igualdad de oportunidades en la educación, garantizando el derecho de las familias madrileñas a elegir la educación de sus hijos ya sea en centros públicos, concertados o privados".

El punto 21 de ese acuerdo dice: "Aumentaremos el número de plazas públicas y concertadas de Educación Infantil, en línea con el incremento esperado de la demanda. Garantizaremos la gratuidad de la escolarización en las escuelas infantiles pertenecientes a la red pública de la Comunidad de Madrid". Este acuerdo habla de plazas, no de centros.

Además de anunciar nuevos conciertos, la presidenta madrileña ha mostrado su intención de revolucionar la Formación Profesional, de reorganizar el bilingüismo y de reforzar la autoridad del profesor. "La izquierda ya tiene su objetivo fijado en la educación especial, la concertada y el bachillerato de excelencia. Y elige Madrid como el campo de batalla porque aquí apostamos por la libertad de elección de nuestros ciudadanos", ha indicado. Díaz Ayuso se ha mostrado convencida de que "el modelo de éxito es aquel que combina la capacidad de los padres de elegir colegio con el del profesor como máxima autoridad dentro del aula".

"Sabemos que tenemos un modelo que lleva funcionando años, y por eso lo cuidamos, lo mantenemos y lo mejoramos", ha apostillado la presidenta, que ha pasado por alto los malos datos del último informe PISA, en los que Madrid triplicó la caída española. En matemáticas Madrid ha bajado 17 puntos y en ciencias, 29.

ABC.es

La falta de cultura del esfuerzo y la poca formación a edades tempranas, detrás del drama de las aulas vacías en las carreras técnicas

El número de estudiantes matriculados en las carreras STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) caen un 30,5% desde el curso 2000-2001 debido a su gran dificultad y la masculinización de estas titulaciones

Josefina G. Stegmann. MADRID 19/12/2019

Ya lo dijo el presidente y fundador del Foro Económico Mundial hace ya tres años: La cuarta revolución industrial es una revolución tecnológica basada en sistemas físicos, biológicos y digitales. En otras palabras, lo que Klaus Martin Schwab intentaba transmitir es que las verdaderas protagonistas de la revolución que se viene, la 4.0, son las STEM. ¿Y qué significa este acrónimo anglosajón que está tan de moda en el ámbito universitario? Sus iniciales hacen referencia a los estudios de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Estas áreas serán en el futuro (no tan lejano) las de mayor crecimiento en términos de empleo de calidad. Sin embargo, en España pocos quieren estudiarlas.

El número de estudiantes matriculados en estas titulaciones representan solo el 24,6% del total y caen en picado: un 30,5% desde el curso 2000-2001. La situación es alarmante sobre todo en las ingenierías. Mientras en España esta rama de enseñanza (que engloba también a la arquitectura) representa el 18,4%, en la Unión Europea el porcentaje sube a 21,2%. El contraste es notorio con otras ramas de enseñanza como Ciencias Jurídicas y Sociales, que representan en España y en la UE, un 50,7 y un 45,8, respectivamente, según datos de 2016.

Si bien no baja, también es preocupante la pequeña representación que en España tienen las ciencias (Física, Química, Geología, Biología e Informática pura en algunos campus) que es del 5,9% en España, frente al 8,1% de la UE. De hecho, este es el porcentaje más alto en nuestro país desde 2006.

Son algunas de las conclusiones del informe «La contribución socioeconómica del Sistema Universitario Español», realizado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) a petición de Crue Universidades Españolas y la Conferencia de Consejos Sociales y presentado este miércoles en Madrid. «Sin ingenieros, matemáticos, físicos, químicos...nos quedaremos fuera de la revolución 4.0, como ya ocurrió en otras épocas de nuestra historia, y seremos tecnológicamente dependientes», advirtió José Carlos Gómez Villamandos, presidente de CRUE.

No escalan en los empleos

Pese a que la comparación con Europa no nos deja bien situados este no es un problema únicamente español. «Afecta a todo occidente. A Canadá, EE.UU. e incluso también a Japón», advierte Antonio Colino, presidente de la Real Academia de Ingenieros. La explicación de este ingeniero de caminos es tan sencilla como desoladora: «Son carreras difíciles y muchos alumnos buscan otras carreras ahora que hay cada vez más universidades y titulaciones». Además, los jóvenes ven que las empresas contratan «a abogados y economistas que luego se convierten en directores mientras ellos, que han estudiado más y durante mayor tiempo no suben escalones. Ellos se preguntan para qué van a estudiar más si no pueden ascender».

Masculinización de las STEM

Una de las razones detrás de la caída del peso de las STEM es la menor predisposición de las mujeres hacia estas titulaciones, lo que conduce a lo que los autores del informe llaman «masculinización» de las mismas. Ellas representan el 55,1% de la matrícula total pero solo el 31,8% de estas carreras. «Culturalmente, se ha visto más a los chicos que a las chicas en las ingenierías», opina Colino. «Tienen mayor déficit de autoconfianza y hay menor apoyo de la familia y los pares», añade Francisco López Rupérez, expresidente del Consejo Escolar del Estado y director de la cátedra de políticas públicas de la Universidad Camilo José Cela.

Poca formación docente

Para Rupérez, la razón de la desafección hacia las STEM radica en la falta de desarrollo en nuestros jóvenes de los valores del esfuerzo, la perseverancia y la resiliencia que exigen las ingenierías. De hecho, ya el informe PISA de 2015 establecía una fuerte asociación entre la resiliencia y el rendimiento en ciencias.

Para la ingeniera Sara Gómez, directora general de Universidades de la Comunidad de Madrid y directora del proyecto «Mujer e Ingeniería» de la Real Academia de Ingenieros hay tres problemas de fondo que explican las malas cifras españolas: «La ingeniería es una gran desconocida, la sociedad no sabe lo que hacemos, otro problema es la formación de los niños en edades tempranas en matemáticas y físicas es poca o nula, que los profesores no tienen formación en STEM y, por último, que no se ve la vertiente social de las ingenierías».

Visitas de investigadores a los colegios

Rupérez y Gómez coinciden en que las STEM se tienen que fomentar desde el colegio e Ismael Sanz, exdirector del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio va un paso más allá y propone «que investigadores del CSIC y de universidades muestren la utilidad de la ciencia en Primaria y Secundaria».

«El ejemplo de una científica como rol a seguir por las alumnas es muy importante. Es clave que las alumnas vean desde pequeñas que la ciencia es cosa de hombres y de mujeres. Y que la ciencia tiene una utilidad social también muy importante. La ingeniería, por ejemplo, en proyectos sociales. Esto es importante trabajarlo desde Primaria, que es cuando algunos alumnos comienzan a alejarse de la ciencia», precisa Sanz.



Revolución del bilingüismo en las aulas de la Comunidad de Madrid

Ayuso anuncia un nuevo planteamiento del sistema que rebaja la carga lectiva en inglés en Secundaria y aumenta en la etapa de cero a tres años. Madrid sería la primera región en aplicar esta fórmula

ROCÍO RUIZ. 19/12/2019

Los cerebros de los bebés son las mejores máquinas de aprendizaje jamás creadas. Es parte de la conclusión de un estudio realizado por investigadoras del Instituto de Aprendizaje y Ciencias del Cerebro de la Universidad de Washington que, en parte, está sirviendo de base para diseñar lo que será la revolución del sistema bilingüe en los centros educativos de Comunidad de Madrid que dará más peso al aprendizaje del inglés en la etapa de cero a seis años y disminuirá carga lectiva en inglés en etapas superiores, como la Secundaria obligatoria. La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ayer avanzó durante su intervención en el desayuno informativo del «Fórum Europa» que se hará una «reorganización del bilingüismo» en esta legislatura, lo que convierte a Madrid en la primera región en aplicar esta nueva fórmula de aprendizaje de idiomas que supone un replanteamiento del sistema.

Actualmente, los alumnos de centros públicos madrileños bilingües estudian el 30% de las asignaturas en inglés, algunas de ellas materias troncales, excepto matemáticas y lengua, que se estudian en castellano. Asimismo, los alumnos de la modalidad de «programa», con menor carga en idioma, estudian, además de la hora de inglés, una asignatura adicional a elegir entre las que no son troncales. En Bachillerato, sin embargo, todas las materias se estudian en castellano. «La cuestión ahora es ver cómo organizar cuántas horas menos en inglés tendrán los escolares en etapas superiores con la nueva reorganización», asegura un portavoz de la Consejería de Educación.

Expertos del Ámbito educativo, como Ismael Sanz, profesor de la Universidad Rey Juan Carlos y ex director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa considera que «la Comunidad de Madrid acierta con la extensión del bilingüismo en las guarderías». Las últimas tendencias pedagógicas propugnan las bondades del aprendizaje de idiomas desde la más tierna infancia. Hay ya literatura científica en este sentido y estudios como el realizado



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



por las investigadoras de la Universidad de Washington en 2016 en Madrid avalan esta teoría. En concreto, el programa piloto se hizo en cuatro escuelas infantiles. Se trataba de ver la capacidad de aprender idiomas en ese tramo de edad entre los siete meses y los tres años. Participaron 280 bebés y niños de familias con diferentes niveles de ingresos. Recibieron una hora de inglés al día durante 18 semanas con un programa basado en el juego impartido por nativos americanos que previamente habían sido formados sobre cómo realizarlos. Cuando concluyó, los niños eran capaces de pronunciar 74 palabras por hora. «Sus cerebros nunca serán mejores en el aprendizaje de un segundo idioma que entre los 0 y 3 años», concluía una de las investigadoras, Patricia Kuhl. Ahora se ha vuelto a repetir la investigación ampliando la muestra de alumnos de cuatro a 19 centros y los resultados preliminares apuntan una conclusión similar.

Xavier Gisbert, presidente de Enseñanza Bilingüe, cree, sin embargo, que «el planteamiento que está estudiando la Comunidad de Madrid es un error tremendo porque no se disponen ni de los medios ni los recursos necesarios para llevar a cabo este cambio en infantil. No es una propuesta realista. Si lo que quieren es que los niños sean bilingües lo que tienen que hacer es llevárselos temporalmente a otro país. Los niños deben adquirir su lengua materna de la manera más correcta posible y el aprendizaje de una lengua extranjera no tiene por qué buscar el bilingüismo sino elevados niveles de competencia lingüística», asegura.

Otro debate es si estudiar algunas materias troncales en inglés puede influir en el rendimiento de los alumnos. Pero la duda también quedó despejada en otro estudio realizado entre alumnos que estudian en centros bilingües de la Comunidad de Madrid que concluía que no afecta a su rendimiento. Las notas no son mejores sólo en Inglés, sino también en otras asignaturas como Lengua Española y Matemáticas, dos materias troncales que se imparten en castellano. Así quedaba reflejado en el último informe de Evaluación del Programa de Enseñanza bilingüe que se realiza cada dos años. Se deshacía así el mito de aquellos que piensan que un niño que estudia Geografía e Historia en inglés durante la ESO no sabe lo mismo que uno que cursa la misma materia en castellano.

Durante este curso, más de 13.650 alumnos de 3 a 6 años estudian dentro del programa bilingüe de la Comunidad de Madrid en centros públicos, con lo que son ya 91 los colegios públicos que ofertan el bilingüismo en el segundo ciclo de Educación Infantil, 29 más que en 2018-2019. Además, otros 8.640 niños de 129 centros concertados de la región estudian este curso con este sistema que incluye el aprendizaje del inglés desde las edades más tempranas.

EL PAÍS

El colegio fantasma que costó más de 600.000 euros y nunca se construyó

El Gobierno regional indemniza a una empresa de educación concertada que no pudo construir un nuevo centro en Móstoles

JUAN JOSÉ MATEO. FERNANDO PEINADO. Madrid 19 DIC 2019

La factura por un colegio que nunca existirá le saldrá cara a los madrileños, 615.000 euros. La Comunidad de Madrid deberá pagar esa cantidad a una empresa de colegios concertados por el centro Doctor Fleming, que fue paralizado en 2015 en Móstoles tras un error del gobierno regional y un cambio en la alcaldía del municipio, 20 kilómetros al suroeste de Madrid.

La indemnización es una compensación por todos los gastos que el grupo EduCare desembolsó después de ganar el 22 de mayo de 2015 el concurso para construir el centro en dos parcelas anexas, una de la Comunidad y otra que el Ayuntamiento de Móstoles cedió al gobierno regional. Esta segunda parcela era suelo para oficinas y no era apto para la construcción de un colegio, de acuerdo con el plan urbanístico mostoleño. Cuando las autoridades quisieron rectificar el error ya era demasiado tarde. Dos días después de la adjudicación del concurso, el Ayuntamiento cambió de manos, del PP al PSOE, en las elecciones del 24 de mayo de 2015.

El nuevo alcalde socialista, David Lucas, bloqueó la operación el 12 de junio por motivos ideológicos. Lucas no concebía que un barrio nuevo, el PAU 4 de Móstoles Sur, con 10.000 habitantes —y una proyección de llegar a los 30.000— tuviera un colegio concertado antes que uno público. La cesión de terreno público para fines privados causó malestar. Esta ha sido una práctica habitual para la construcción de concertados desde la época de Esperanza Aguirre.

“La Comunidad acata la sentencia, pero también hace constar su voluntad de llevar a cabo la construcción del centro educativo concertado, algo que se truncó por una decisión política del nuevo equipo de Gobierno entrante en el Ayuntamiento”, argumentó un portavoz gubernamental. “La Comunidad no podía aprobar un proyecto distinto a ejecutar exclusivamente en la parcela de su propiedad, ya que difería mucho del original, y

por eso decidió la extinción del contrato con el concesionario”, siguió. “Tras la ejecución de esta sentencia, el Ayuntamiento cuenta con un ingreso indebido de 264.000 euros [por la licencia municipal] que tendrá que devolver a la concesionaria, y esta a su vez a la Comunidad [si se le reclama]”.

EduCare ganó la cesión del terreno en la recta final de gobierno del expresidente de la Comunidad de Madrid Ignacio González (2012-2015). La empresa iba a disfrutar del terreno durante un período de 75 años a cambio del pago de un canon anual de 20.000 euros. Hasta que la operación se vio truncada, la empresa hizo desembolsos por el proyecto de obra, la licencia municipal o la publicidad. En la parcela ya había una valla anunciando el nuevo centro y un director fue contratado y se estuvo entrevistando durante meses con padres interesados. Su salario es otro de los conceptos que deberá cubrir la Comunidad.

En un principio el Gobierno regional ofreció una compensación de 119.000 euros, pero la empresa exigía 615.356 euros por todos los gastos en los que incurrió. Recurrió y ganó ante el Tribunal Superior de Justicia de Madrid en una sentencia que se convirtió en firme este año. El Consejo de Gobierno de la Comunidad aprobó este martes el desembolso de la cantidad restante hasta cubrir lo demandado por la empresa.

EduCare es uno de los grupos de educación concertada más grandes de la Comunidad de Madrid. Tiene ocho centros en la región en los que este curso estudian 9.750 alumnos. Seis de sus ocho colegios están construidos en terreno público cedido por la Comunidad a cambio de un canon, por períodos que oscilan entre 50 y 75 años. Su ideario se basa en una formación integral, dice su presidente, Carlos Madruga, que corrige a quienes creen que son un grupo religioso, como muchos otros actores del mercado de la educación concertada en Madrid.

Hoy la parcela del Doctor Fleming sigue siendo un terreno baldío. Cerca ha sido levantado un colegio público, el Maruja Mayo. “Al final la gente de Móstoles ha salido perdiendo”, dice el presidente del grupo EduCare, Carlos Madruga. “Ya no tienen la oportunidad de tener distintos tipos de colegios para escoger”. Añade que no responsabilizan a nadie por el resultado de la operación fallida. “Al Ayuntamiento no le echamos la culpa porque ellos son fieles a sus votantes”, dice. “Los partidos de izquierda no quieren que se construyan colegios concertados en suelo público pero la realidad es que no nos queda otra opción porque apenas existe suelo privado apto para fines educativos”, añade.

Comisiones Obreras dice que va a estudiar si exigir responsabilidades penales y patrimoniales. Isabel Galvín, responsable de Educación en Madrid de este sindicato valora como un despilfarro de dinero público la operación. CCOO se opone a las cesiones de suelo público a empresas de educación porque lo considera un trato de favor. “Es un fraude político a la ciudadanía y, en particular, al alumnado y sus familias que quieren escuela pública”, dice Galvín.

El colegio fantasma no será sustituido por otro centro escolar, ni siquiera uno público, porque no hay tanta demanda. En un signo de los nuevos tiempos el Ayuntamiento ha pedido a la Comunidad que construya en su lugar un centro de mayores.

europapress.es

Las diferencias salariales entre profesores de distintas comunidades autónomas superan los 600 euros, según sindicatos

Euskadi tiene los docentes mejor pagados, mientras Asturias y Madrid están a la cola, aunque reciben más complementos que en otras regiones

MADRID, 19 Dic. (EUROPA PRESS) –

Las diferencias salariales entre profesores de distintas comunidades autónomas pueden llegar a superar los 600 euros, según revelan el sindicato docente STEs y UGT en sendos estudios que tienen en cuenta las retribuciones básicas y las complementarias de los docentes españoles. Según los datos de UGT, los docentes mejor remunerados de España son los vascos, seguidos de los de Castilla-La Mancha, Cantabria y Navarra. Por el contrario, los salarios más bajos corresponden a los docentes de Asturias, Aragón y Madrid, asegura el sindicato.

En Educación Primaria, los sueldos brutos más elevados oscilan entre los 2.485,14 euros de Euskadi y los 2.231,58 de Navarra, mientras en Secundaria ascienden hasta los 2.876,11 euros de Euskadi y los 2.571,65 de Castilla-La Mancha. Al final de la clasificación autonómica figuran los maestros y maestras asturianos, cuya nómina desciende hasta los 2.050,61 euros, y los de la Comunidad de Madrid, que cobran 2.118,51 euros brutos. En Secundaria, el profesorado de Asturias percibe solo 2.328,53 euros y 2.394,75 el de Madrid.

En esta clasificación, UGT no incluye a Baleares, Canarias y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. “No son equiparables a las del resto de comunidades, puesto que a su mensualidad suman también el correspondiente complemento de residencia, dadas sus peculiaridades geográficas”, explican. Este complemento supone, por ejemplo, un aumento de 698,15 euros en las retribuciones de los maestros y profesores técnicos de Formación Profesional de Ceuta y Melilla, y de 937,85 en las de los de Secundaria. Con ellos, los profesores de Canarias y Baleares serían los mejor pagados de España tras el País Vasco tanto en Primaria como en Secundaria, según los datos del sindicato STEs a los que ha tenido acceso Europa Press.

COMPLEMENTOS EN ASTURIAS Y MADRID



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



El sindicato STEs también hace algunas apreciaciones sobre esta clasificación de salarios. Por ejemplo, en Asturias existe un complemento de productividad que cobra la gran mayoría del profesorado (después de una evaluación de su trabajo docente) y que supone, en el caso del cuerpo de maestros, 140,29 euros más al mes, y en el de Secundaria 219,20 euros. Con esto, los profesores de Asturias dejan de estar entre los peor pagados de España.

El caso de Madrid, apunta STEs, es "aún más complejo" ya que su sistema retributivo es el más diversificado de todo el país, con un número elevado de complementos de todo tipo (TICs, biblioteca, bilingüismo, programas de refuerzo, de excelencia o de promoción del deporte) Los complementos oscilan entre los 17,75 euros mensuales y los 229,19 euros, "creando un abanico salarial amplísimo".

Para el secretario confederal de STEs, José Ramón Merino, el sistema retributivo de la Comunidad de Madrid "ha dividido al profesorado" porque promueve el "individualismo" con estos complementos, "cuando la labor docente es una labor conjunta, porque por una clase pasan diferentes profesores", apunta en declaraciones a Europa Press. En otras comunidades autónomas existen complementos de menor cuantía como las tutorías.

El sindicato docente STEs señala también las diferencias entre aquellas regiones que retribuyen mejor desde el inicio de la carrera profesional docente y las que premian salarialmente la antigüedad. Tanto Canarias como País Vasco son algunas de las comunidades que mejor pagan a los profesores al comenzar su carrera. Cataluña, por contra, paga mejor a sus docentes según van acumulando años de experiencia. "Mientras que en Canarias la diferencia entre dos maestros con 0 y 30 años de servicios es de un 23,8% más de salario, en el caso de Cataluña la diferencia es de un 46,7%", señalan desde STE, que añade a estas diferencias salariales la "pérdida de poder adquisitivo" de los docentes desde 2010, que cifran en un 20%.

MAGISTERIO

Aprender por proyectos mejora los resultados más que bajar las ratios

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) tiene más impacto en el rendimiento académico de los alumnos de Primaria y Secundaria que medidas como la bajada de ratios o el refuerzo individual, según un informe que revisa 300 estudios que analizan este sistema de trabajo.

El Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas (Ivàlua), la Fundación Jaume Bofill y el Departamento de Educación han llevado a cabo el estudio, cuyas conclusiones se han presentado en Barcelona.

Basándose en la evidencia científica, el informe considera equiparables el rendimiento académico obtenido por ABP y el resultante de una evaluación con "feedback" formativo a los estudiantes. El documento revela que la efectividad del ABP es muy similar en Educación Primaria y Secundaria y tiene un impacto positivo en todas las áreas curriculares, pero especialmente en el ámbito de las lenguas, las ciencias sociales y en el ámbito tecnológico.

Otro de los campos en los que se observan mejores resultados académicos tras el trabajo en ABP es en el incremento de satisfacción del alumnado para con la experiencia educativa, según el informe.

Señala el informe que la efectividad del ABP se revela sobre todo cuando su desarrollo va acompañado de liderazgo y cambios globales en el centro, cuando prevé un apoyo especial al alumnado desfavorecido y si el profesorado está formado en metodologías de ABP. Además, el ABP da mejores resultados si existe coordinación entre el profesorado, si se combina con sesiones magistrales instructivas, se cuenta con el apoyo de la Administración y se destinan más de dos horas semanales entre seis y ocho semanas y cuando utilizan tecnologías digitales, remarca el documento.

Pese a los efectos positivos del ABP, los autores del estudio han constatado falta de evidencia para determinar el efecto que puede tener sobre el pensamiento crítico o la creatividad, así como para establecer posibles efectos diferenciales en función del perfil socioeconómico y el género de los alumnos.

Incentivos a los profesores rurales contra la despoblación de la España vaciada

Clasificar de "especial dificultad" el puesto de trabajo del profesor rural para darle algunos incentivos es una medida contra la despoblación que han empezado a utilizar en mayor o menor medida siete comunidades y el resto, bien por no tener ese riesgo o por no anticiparse a evitarlo, aún no la contemplan.

PILAR R. VEIGA

“Ser profesor rural es casi una vocación por las pegas que supone en cuanto a los costes por desplazamientos o el alquiler de vivienda”, reconoce Javier Sarmientos, profesor de Secundaria en Cistierna (León). Sin embargo, en el entorno rural “los centros no están tan masificados y trabajas en un ambiente más adecuado en cuanto al número de estudiantes por clase se refiere”, comenta. Sarmiento, perteneciente al sindicato STES, recuerda que un pueblo empieza a desaparecer “en cuanto se cierra el centro de salud y el colegio”.

El Parlamento Europeo fijó el pasado febrero que son áreas escasamente pobladas aquellas que tienen una densidad de población inferior a 12,5 habitantes por kilómetro cuadrado y las muy escasamente pobladas tienen menos de ocho habitantes por kilómetro cuadrado.

Comunidades con incentivos

Aragón puso en marcha el año pasado un plan en 39 centros educativos para que los docentes interinos puedan permanecer tres años en el mismo lugar, principalmente para plazas rurales, y al que se adscribieron voluntariamente 167 profesionales. Este año son ya 212 profesores en plazas rurales y 63 centros. Además, los docentes que desempeñan puestos de especial dificultad tienen mayor reconocimiento en el concurso de traslados y puntúa en el baremo al personal interino.

En Asturias, 20 de sus 41 Colegios Rurales Agrupados están calificados como centros de especial dificultad para los docentes que trabajan allí y tienen puntuación ventajosa en el baremo de méritos para concursos de traslado y oposición.

Cantabria ha fijado recientemente unas medidas para favorecer a los profesores de zonas rurales con riesgo de despoblación. Esos docentes tendrán en 2020 discriminación positiva, por ejemplo, puntos por el tiempo de permanencia en esos destinos que computen para los concursos de traslados y la carrera profesional, y créditos de formación, entre otros.

En Castilla-La Mancha hay una discriminación positiva hacia el profesorado una vez que es funcionario de carrera, con la catalogación de los puntos de difícil desempeño para el concurso de traslados. Esto hace que el docente que lleve más años en un centro de este tipo tiene mayor puntuación para una movilidad y hay un pequeño complemento para los que trabajan en los colegios rurales agrupados.

En Castilla y León no existen incentivos para elegir destinos en el medio rural afectado por la despoblación, pero a los profesores destinados se les compensa con algunos beneficios relativos a horas libres, vacaciones, organización de horarios e incluso indemnizaciones por desplazamiento o estancia.

En Cataluña, la zona de escuela rural está formada por la agrupación de escuelas rurales de Infantil y Primaria y tienen la consideración de dificultad especial. En los concursos de méritos propios se valora el trabajo desarrollado en esos puestos y en el concurso de traslados estatal se añade una puntuación específica por ejercer en centros que tengan la calificación de especial dificultad.

En Navarra existen los puestos de difícil provisión para los docentes interinos que se desplazan a escuelas rurales, geográficamente aisladas o lejanas de los principales puntos habitados. Reciben a cambio la garantía de tres años de contratación consecutiva en ese puesto y, si la plaza es ocupada de forma definitiva por otro docente en algún momento de ese periodo de tres años, el interino afectado recibe una compensación por haberse comprometido: estará en un listado preferente por delante del resto de interinos en la siguiente adjudicación de plazas.

Comunidades sin incentivos

En Andalucía no se contemplan incentivos especiales para docentes al no sufrir el problema de tener que cubrir las plazas de colegios rurales en zonas despobladas. Tampoco existen en Baleares, donde no hay riesgo de despoblación, aunque el anteproyecto de la que será la primera ley de Educación autonómica plantea reconocer como mérito específico para concursos de traslado y oposiciones la permanencia en centros con alto índice de movilidad de profesores.

En Extremadura, por el momento no se van a impulsar este tipo de medidas “por no ser necesarias”, según fuentes de la Consejería de Educación y Empleo. Galicia tampoco tiene ninguna iniciativa para incentivar a los docentes a acudir a zonas rurales al igual que ocurre en la Comunidad de Madrid, País Vasco y Canarias.

En Murcia solo se contempla que, a petición del centro y del profesor interino, se estudie la posibilidad de repetir como docente al curso siguiente.

El Gobierno riojano tiene idea de incentivar al profesorado en el medio rural, a fin de fijar población en los municipios, pero todavía no se ha determinado el sistema para establecerlo.

En la Comunidad Valenciana se trabaja en una normativa específica que garantice la estabilidad del funcionamiento de estas escuelas y en la que las administraciones locales tengan una implicación directa a favor de sus pueblos.

Decanos de Educación insisten en cambiar las oposiciones y establecer un modelo MIR



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



La Conferencia de Decanos de Centros con Títulos de Magisterio y Educación pide cambiar el sistema de oposiciones, de forma que no se evalúe por lo que el futuro profesor declara que sabe hacer, sino por lo que sabe hacer realmente, lo que se traduciría en un sistema tipo MIR de Medicina.

En este sentido se ha pronunciado su presidenta, Carmen Fernández, tras pronunciar la conferencia “Revisando el modelo de formación y acceso a la profesión docente”, en la Universidad de La Rioja (UR), dirigida a establecer un debate y análisis compartido con los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria. La entidad que preside apoya que se cuiden los dos primeros años de acceso a la profesión, lo que implica la contratación durante uno o dos años del futuro profesor, sin cubrir necesidades estructurales, pero en “un contexto privilegiado”.

El objetivo es que un académico y un profesor competente guíe, enseñe y evalúe a un futuro profesor, ha precisado Fernández, quien también ha calificado de “muy mala noticia” que Cataluña se plantea abrir nuevas titulaciones de carácter virtual para formar maestros en Cataluña a través de la Universidad Oberta de Catalunya.

En este contexto, ha expresado “el apoyo de la Conferencia a los decanos y decanas catalanas cuando plantean que no se puede seguir formando maestros de manera virtual porque es una profesión de una gran responsabilidad, que requiere el ejercicio de competencias vinculadas a la interacción con menores”. “No podemos engañar a la ciudadanía planteando que un maestro se puede formar on line”, ha enfatizado y ha indicado que Magisterio es la única profesión regulada en España en la que “formamos y acreditamos a personas para ejercer”.

Cree que tiene que haber un refuerzo de la profesión docente en España, lo que implica “tomarse en serio la formación del profesorado, el sistema de acceso –oposición– y la carrera profesional docente”.

La Conferencia trabaja actualmente en divulgar entre las facultades de Magisterio el trabajo de los últimos dos años respecto a la revisión del modelo educativo de este Grado, que se ha hecho en coordinación con las comunidades autónomas y el Ministerio de Educación.

“Hemos pasado por dos gobiernos y dos ministros diferentes y hemos intentado trabajar para que nuestros representantes políticos en Educación sean conscientes de la importancia de este ámbito”, ha precisado y ha pedido al nuevo Gobierno que se “tome en serio” la formación de profesorado. Se requiere, ha agregado, revisar la profesión docente para “mejorarla y formar mejor a los futuros docentes porque el sistema y la realidad ha cambiado y el modelo formativo tiene que actualizarse y es preciso modernizarlo”.

Ha llegado el momento, ha subrayado, de “introducir mejoras, después de diez años con los planes de estudio de Bolonia, de Grado y Máster de Secundaria, en los que no se ha hecho cambio alguno de fondo en el sistema de acreditación y revisión de los títulos porque no nos lo han permitido”, ha incidido Fernández. “No podemos seguir trabajando con más de 150.000 alumnos de Magisterio y de profesorado de Secundaria en toda España, con una oferta privada que se está desbocando”, ha agregado .

Además de la revisión del sistema de las oposiciones, la Conferencia también plantea que “los estudios de Magisterio y el Máster de Secundaria tengan un nivel de experimentalidad máxima, se trabaje en el aula y no de manera masificada”, ha concluido su presidenta.

el diario de la educación

Enseñanza del Inglés en las Escuelas de 0 a 3 años de Madrid ¿es necesario?

La enseñanza de una segunda lengua extranjera en edades tan tempranas, como quiere implementar la Comunidad de Madrid, no es respetuosa con los estilos de aprendizaje de esas edades, no tiene sustento pedagógico y contraviene recomendaciones sobre la cuestión de la UNESCO.

Ameigi. Junta de Portavoces. Plataforma 0-6

El valor que se le otorga al aprendizaje y dominio de lenguas extranjeras es innegable en nuestra cultura. Esta cuestión se la han planteado desde hace muchos años la mayoría de países del entorno europeo y otros en el mundo con una gran dedicación a temas educativos. En el sistema educativo español desde hace algunos años se han incrementado las enseñanzas en otras lenguas.

La Comunidad de Madrid ha comenzado a implementar en el curso 2004-2005 un programa especialmente enfocado a reforzar la enseñanza del inglés, este programa llamado de bilingüismo, se inició en algunas escuelas primarias y se fue extendiendo hasta las etapas secundaria e infantil.

La evaluación que presenta la Comunidad de Madrid de este programa, en términos generales positiva, es parcial, ya que analiza resultados cuantitativos, pero carece de un plan de evaluación que, desde el análisis socio-psico-pedagógico de lo realizado, permita hacer tales afirmaciones. A pesar de ello, niega las críticas que, tanto desde las familias como desde el profesorado, se vienen realizando de forma muy generalizada a este programa en cuanto a la segregación que produce, la bajada del nivel académico, las dificultades de aprendizaje, el hecho de priorizar la enseñanza de vocabulario en detrimento de modalidades comprensivas y comunicativas, entre otras tantas valoraciones preocupantes.

Decimos que el programa es llamado “de bilingüismo” porque su nominación invita a la confusión a las familias, alumnado y profesorado. Bilingües son aquellas personas que, generalmente desde pequeñas, han sido expuestas a comunicarse en dos lenguas, ya sea en el mismo ámbito familiar o en combinación con el social. El concepto se refiere a haber adquirido las mismas capacidades lingüísticas en dos lenguas y lograr mantenerlas, adquisición que también puede realizarse en etapas posteriores a la primera infancia.

Lo que en este caso se está ofreciendo desde la escuela es un programa de enseñanza de una segunda lengua extranjera y se desarrolla en una comunidad monolingüe. Los aprendizajes de segundas y terceras lenguas durante la escolarización pueden ser muy efectivos, y muchos países europeos están mejorando sus programas basados en los estudios científicos, pedagógicos, neurocientíficos, lingüísticos, realizados de forma comparativa. En la inmensa mayoría de ellos se espera a que el alumnado haya adquirido la lectoescritura en su lengua materna para introducir un segundo idioma, ya que se considera que es la base lingüística necesaria sobre la que se asentarán los nuevos aprendizajes. Así es que, salvo en Bélgica y en España que introducen el idioma inglés en educación infantil, en el resto de los países se hace a diferentes edades de la primaria, en algunos a los 6 años, los 7, los 9 y, en otros como Reino Unido, a los 11 años. Estos países obtienen valiosos éxitos en la adquisición de más de una lengua extranjera. Así lo recomienda la UNESCO: comenzar en la etapa primaria. Se considera que estos programas resultan más efectivos, más respetuosos y fáciles para niñas y niños, son menos costosos y no crean segregación entre los diferentes sectores sociales.

Nos preguntamos con sorpresa por qué el consejero de Educación de la Comunidad de Madrid anunció a la prensa en septiembre que actualmente existe un replanteamiento del programa de bilingüismo, que dejará de centrarse en las etapas de primaria y secundaria para pasar a centrarse en las etapas de infantil (0-3 y 3-6 años) y en Formación Profesional. Manifestó que consideran que en la edad de 0-3 años es un momento en que la configuración del conocimiento es muy sencilla para los niños para aprender un idioma, y que eso se queda para toda la vida.

Este planteamiento, que no ha sido fundamentado pedagógicamente, nos recuerda a la alarma que nos produjo durante el curso pasado y el anterior una experiencia piloto que se realizó en algunas escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid: jóvenes de habla inglesa, sin formación docente, procedentes de un programa de la Universidad de Washington, no centrado en estudios lingüísticos ni pedagógicos, sino interesados en el desarrollo cerebral, aterrizaron varias veces por semana en las aulas de niños y niñas de 1 a 3 años para “enseñarles a hablar inglés” y una vez por semana, grabar sus emisiones sonoras a través de una grabadora, que se les colocaba en un bolsillo de un chaleco.

Desde el nacimiento, el desarrollo de bebés, niñas y niños, se produce de forma global e interrelacionada. Las diferentes áreas van integrándose y complementándose, los bebés van descubriendo su cuerpo, sus posibilidades, relacionándose con sus seres cercanos, percibiendo con sus sentidos, descubriendo el medio e interactuando con él, sobre una base afectiva de seguridad y comunicación con las personas adultas que son su referencia y con el resto de su entorno. El lenguaje es parte de todo este proceso, se va gestando en la comunicación y en la comprensión. En las escuelas infantiles estamos atentas a estos procesos integrales y vamos haciendo propuestas didácticas al grupo y, a las niñas y niños en particular, para favorecer que el proceso de desarrollo sea rico, armónico, equilibrado, para ofrecer a cada cual lo que necesita en cada momento. Este proceso no es sencillo, sino muy complejo y delicado; suponer la facilidad de adquirir un segundo idioma y de su permanencia para toda la vida desde el planteamiento que realiza la Comunidad de Madrid sugiere un gran desconocimiento del desarrollo infantil.

Esta forma respetuosa de atender a la infancia requiere, por parte de los equipos educativos, mucha formación, sensibilidad, implicación y dedicación personal, trabajo en equipo, evaluación continua, comunicación constante con las familias.

Consideramos que el aprendizaje de una segunda lengua no está dentro de las necesidades de bebés y de niños y niñas de 0 a 3 años, que no debemos irrumpir en estos momentos de aprendizaje natural con elementos descontextualizados e introducir intencionalmente y de forma forzada el aprendizaje de una lengua que no se habla en el contexto social.

Consideramos que la red pública de escuelas infantiles debe garantizar una oferta de calidad y respetuosa para el conjunto de la población infantil, evitando segregaciones tempranas; no debe lanzarse a seguir experimentando con ensayos sin fundamento pedagógico y en contra de las recomendaciones internacionales y de la larga experiencia de todos los países de nuestro entorno.

Colectivos de Infantil de la Comunidad de Madrid: Ameigi «Asociación Madrileña de Escuelas Infantiles de Gestión Indirecta», Junta de Portavoces 0-6, Plataforma de Madrid de Educación Infantil 0-6



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



ESCUELA

Precariedad y temporalidad **EDITORIAL**

Un total de 558.380 alumnos están matriculados en instituciones educativas privadas no acogidas al sistema de concertos de escolarización en el curso 2016-2017. Así lo expone el Informe 2018 del estado del sistema educativo publicado por el Consejo Escolar del Estado. Desde el año 2000, el número de escuelas internacionales se ha incrementado en un 255% y los alumnos que estudian en estos centros también ha crecido un 406%. Si se realiza una comparación global, China es el país con un mayor número de centros educativos, con 806, pero en Europa, España lidera el ranking con el mayor número de escuelas internacionales (370) y ocupa el quinto lugar dentro del top 10 mundial (ISC Research, noviembre 2017). Esto significa que las escuelas privadas han aumentado el número de docentes contratados, pero no parece que sus condiciones salariales lo hayan hecho del mismo modo.

A pesar de los esfuerzos de FECCOO por dar cumplimiento a los acuerdos alcanzados con las organizaciones patronales, todavía existe un porcentaje elevado de trabajadores del sector de la privada con subidas de sueldo muy por debajo de las recomendaciones del IV AENC (Acuerdo Estatal de Negociación Colectiva). Aproximadamente el 20% tiene pactadas subidas salariales que no permiten iniciar la recuperación de la pérdida de poder adquisitivo, según el informe elaborado por CCOO. Además, un 75% de la población asalariada del sector de la enseñanza privada tiene pactadas subidas por encima del 2% (la recomendación del AENC), las cuales sí permiten empezar con dicha recuperación.

El informe destaca que, durante los últimos 7 años y medio, las trabajadoras tuvieron sus retribuciones congeladas con una pérdida de poder adquisitivo acumulada superior al 7%. Los incrementos propuestos en el nuevo convenio no compensan en absoluto el sacrificio realizado durante esos años de crisis, perpetuando de esta manera la precariedad laboral. Además, el período estival ha supuesto la pérdida de miles de empleos en el sector de la privada. Durante los meses de junio, julio y agosto, el número de trabajadores y trabajadoras del sector educativo se redujo en 202.995 personas, según los datos de afiliación media de la Seguridad Social, de los que una gran mayoría, 162.876 (que representan el 80,24% del total), corresponde al sector privado. Una muestra de la gran precariedad y temporalidad que afrontan sus plantillas.

Tecnología en el aula, ¿es realmente beneficiosa para los niños?

Jorge Calvo Martín⁽¹⁾

Vivimos en una sociedad en la que, en todos los aspectos, hemos tenido que incorporar nuevas herramientas de trabajo a cualquier sector, herramientas y elementos que hace unos años desconocíamos o que, incluso, ni si quiera se habían inventado. Como en cualquier otro ámbito, el campo de la educación ha tenido que reinventarse y tanto los profesores como los centros educativos, nos hemos visto con la necesidad de mantenernos a la vanguardia con el fin de poder preparar a nuestros alumnos, de la forma más eficaz, para el futuro profesional y personal que les espera. Por ello, hemos llegado a un punto en el que tecnología y educación son palabras que, inevitablemente, parece que ya van de la mano. Ahora bien, ¿somos realmente conscientes de la importancia que una tiene sobre la otra?

Es importante que, por un lado, sepamos diferenciar esa parte de la tecnología que actualmente nos rodea por todos lados y con la que convivimos en nuestra vida cotidiana de aquella tecnología que los especialistas podemos llevar a las aulas y que es la que nos genera un aprendizaje. Sin ninguna duda, la tecnología se convierte en educativa cuando pasa por las manos de un profesor y este genera una guía de aprendizaje. En este aspecto, es muy importante que tengamos en cuenta que la tecnología más innovadora y sorprendente no nos garantiza dar una buena clase, ya que esto siempre dependerá de cómo enfoquemos y diseñemos sus funciones, porque muchas veces, la tecnología o el recurso más sencillo pueden ser capaces de proyectar, perfectamente, nuestra idea en el aula y conseguir, de este modo, los resultados esperados con unas herramientas mucho más sencillas. Por ello, el papel del profesor es totalmente fundamental en esta nueva forma de aprender.

Además, cabe destacar que la tecnología nos muestra disponibilidad, nos muestra estar conectados, nos muestra inmediatez, pero también nos puede mostrar sorpresa, novedad, innovación y visión. Factores que, unidos a los que ya tenemos y conseguimos de forma natural en el aula, nos ayudan a crear nuevas líneas de aprendizaje. Dentro de estas nuevas líneas podemos encontrar valores y aspectos como la autonomía, las competencias o las relaciones, factores que se pueden conseguir con más fuerza gracias a la tecnología en el aula. ¿Significa esto que sin tecnología no somos capaces de ofrecer a los alumnos estas competencias? Por supuesto que no, pero hay que destacar que, gracias al uso correcto de los recursos digitales, podemos

encontrar nuevos caminos para que el alumno aprenda de forma más efectiva y rápida sobre estos 3 pilares. La tecnología nos permite generar curiosidad en clase y esto es un gran punto que juega a nuestro favor, las nuevas generaciones son grandes conocedoras de la tecnología, pero no saben aplicarla ni aprender con ella y es ahí donde el profesor tiene que aprovechar y convertirla en su mejor aliada.

Sin ninguna duda, la idea de trabajar con dispositivos en el aula, como las «tablets», nos abre aún más el campo de la interacción, exploración y personalización de nuestras actividades y metodologías. No obstante, es muy importante que tengamos en cuenta que se trata de un recurso más en clase, no de un sustitutivo, ni del papel, ni de los profesores, ni de los libros. No obstante, hay algo que debemos tener en cuenta: la gestión de estos recursos. Un dispositivo conectado a internet puede ser altamente beneficioso en enriquecer el contenido de nuestra asignatura, pero también puede ser altamente disuasorio si el profesor no está bien formado para saber cómo gestionar, guiar y mediar en esta tarea. Por tanto, ¿la tecnología es realmente beneficiosa para los niños? Por supuesto que sí, porque nos está dando la oportunidad de innovar en educación y hacer que la experiencia del alumno sea maravillosa y que, sobre todo, su aprendizaje esté prácticamente garantizado. Ahora bien, tenemos que saber usarla de la forma correcta y más en un campo tan importante y básico como el de la educación.

Llegados a este punto, hay una cuestión muy importante que todos hemos de tener clara: ¿Debemos adaptarnos nosotros a la tecnología o es ella quien debe adaptarse a nosotros? Es fundamental que la tecnología se adapte a nuestras necesidades en el aula, que se adapte a nuestra metodología de trabajo y nunca al revés. Uno de los principales objetivos de la tecnología educativa es trabajar sobre ese «canal» que une al profesor con su alumno, en mejorar esa línea de aprendizaje y llegar a los estudiantes de una manera más productiva o eficiente en los casos que sea necesario.

La tecnología educativa no está tan lejos de las aulas como pensamos, y la muestra de ello son proyectos pioneros como EuropeanValley, en el Colegio Europeo de Madrid, y su manera de ver la tecnología, que demuestra que estamos en el comienzo de esta pequeña revolución que, al final, nos está atrapando en el campo de la educación. Con todo esto, debemos creer en un valor de cambio en la educación, usando la tecnología como un medio y no como un fin.

La tecnología educativa viene a sumar en las aulas y nunca a sustituir. Por ello, debemos tener claro que el aprendizaje nace en el profesor y crece en el alumno, el cómo lo consigamos o el cómo lo cuidemos dependerá del docente y no del medio.

(1) Jorge Calvo Martín es responsable de Innovación y Tecnología en Colegio Europeo de Madrid, formador y asesor en Tecnología Educativa.

¿Cómo podemos mejorar los resultados del Informe PISA?

Mar Lupión

Dos semanas después, aún se habla de los resultados del informe PISA 2018. Son muchos los que analizan el porqué de esos datos poco optimistas en Ciencias y Matemáticas y reflexionan sobre qué se puede hacer para mejorarlos. Incluso hay quien cuestiona la validez de esta evaluación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos a la hora de medir el nivel académico de los países.

Para Fernando Trujillo, experto en innovación educativa y profesor de la Universidad de Granada, PISA no sirve para medir sistemas educativos. «Podríamos decir que mide sociedades, pero lo que quiere medir son economías. PISA no habla de lo que ocurre en la escuela sino de lo que pasa en la sociedad o en una economía determinada. Lo que ocurre es que se realiza con personas en edad escolar y aprovechando la estructura de los sistemas escolares. Es importante entender esto porque, cuando llegan los datos de PISA, estamos viendo un espejismo: creemos que nos habla de la escuela, pero en realidad nos habla de nosotros mismos». Trujillo dice estar interesado en cualquier evaluación educativa pero siempre, como en el caso de PISA, teniendo en cuenta matices y sutilezas: «hay que tomar el informe como un reflejo de nuestro propio país, de cómo cambia, cómo evoluciona y cómo se distribuyen riqueza y desigualdad».

Desde esta perspectiva, también es posible realizar una lectura del estancamiento que se ha detectado en España tanto en Matemáticas como en Ciencias puesto que «significa que no se han producido cambios socioeconómicos importantes en los últimos años. No ha habido ningún tipo de modificación legislativa ni curricular. Entonces, ¿por qué debería haber un cambio en PISA? Si quieres obtener buenos resultados, lo que tienes que hacer es practicar con las pruebas de diagnóstico, convirtiéndolas en evaluaciones muy similares a PISA. Así generas un **efecto entrenamiento** explícito e implícito. Entonces es probable que, tres años después, hayas mejorado. Por supuesto, no significa que haya mejorado la calidad de la educación, solo los resultados de la OCDE». Fernando Trujillo nos ha explicado donde está, para él, el obstáculo principal de los alumnos a la hora de afrontar estas materias. «Tenemos un problema grave de actitud y motivación hacia Matemáticas y Ciencias y hay que solucionarlo. La mayor dificultad es la de demostrar al estudiante que las dos asignaturas son apasionantes y que no son un suplicio para nadie cuando se enseñan convenientemente».

Profesorado y metodologías, en el punto de mira

En los últimos días, se ha reflexionado mucho acerca del papel de los docentes en los datos de PISA y en si es necesario que se produzca un cambio en los métodos de enseñanza. Juan Luis Yagüe es experto en educación y director de los colegios internacionales Eurocolegios Casvi. Hablamos de dos centros, situados en la Comunidad de Madrid, que apuestan por la innovación educativa y por ofrecer una enseñanza diferente y novedosa a sus alumnos. Yagüe cree que en España «no se sabe exactamente cuál es el camino por el que



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



hay que ir para innovar. No es un proceso que culmine en un año o seis meses, sino que es necesario plantear un proyecto educativo a largo plazo. No tiene sentido el cambio si no se hacen modificaciones también en la formación del profesorado». Sobre este asunto, el del papel crucial que juegan los docentes, tiene claro que «si enseñas de manera conductivista, de modo tradicional, los libros de texto son muy importantes. Cuando apuestas por una enseñanza constructivista, alternativa, ya no son tan importantes los libros como el proyecto en sí. Yo creo que el profesor debe ejercer un rol de guía, de ayuda, tener vocación. Los niños tienen acceso a través de las tecnologías a muchísima información pero hay que enseñarles a ordenarla, a ser críticos con ella, a saber ver las fuentes y darle la importancia que merece para dar más veracidad, etc. Obviamente hay que enseñar al docente a hacer todo esto».

En el otro extremo se sitúa Fernando Trujillo, que considera que no es justo responsabilizar a los profesores ni ejercer más presión sobre ellos. «Los sociólogos de la educación no acaban de estar convencidos de que haya una correlación clara entre metodologías y subir o bajar en PISA, siempre que no se entrene para la prueba», defiende el experto para después lanzar una pregunta al aire: «¿Se puede enseñar Física o Química fuera del laboratorio? Si le preguntas a los niños cuántas horas escolares han pasado en el laboratorio te dirán que muy pocas. Tendríamos que hablar de temas de los que nadie quiere hablar cuando sale PISA. Tendríamos que hablar de la dotación de los centros, de la **ratio**, incluso de desigualdad. Habrá padres que puedan suplir esas carencias, pero habrá quienes no puedan. Esos son los temas olvidados. El tema no es la metodología del profesorado», asegura. Trujillo ha subrayado la buena preparación de los docentes que imparten las materias que no han salido bien paradas. «Hablamos de profesores que son físicos, químicos, científicos en definitiva. Estarían encantados de poder hacer Ciencia de verdad en los institutos, pero no tienen recursos para ello y por eso recurren a los libros de texto. Es como si al mejor mecánico de Fórmula 1 lo pones a trabajar en un taller al uso con una llave inglesa. Para mejorar en Matemáticas y Ciencias, mi respuesta es clara: la solución es mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje en todos los centros educativos, en especial, en aquellos donde haya más desigualdad».

Pedro Ramos es profesor de Matemática Aplicada en la Universidad de Alcalá. «Enseñamos mal las Matemáticas desde Primaria», sentencia. Señala, incluso, cuáles son los principales problemas que presenta el sistema tradicional para enseñar esta asignatura: «tenemos un currículo demasiado extenso. Nuestros alumnos estudian muchas cosas pero aprenden pocas, queremos explicarle demasiado en edades tempranas y el resultado es que no aprenden muchos conceptos porque no los entienden. Además de eso, se genera un rechazo. Cuando no entiendes algo, tienes que aprenderlo de memoria, es complicado, no ves para qué sirve, de dónde viene, a dónde va y eso es uno de los orígenes del rechazo que hay hacia las Matemáticas». Para Ramos, hay que insistir en ir «más despacio». Insiste en que hay que «hacer menos cosas para llegar más lejos». Sobre su experiencia personal, nos ha revelado que él «aprendió Matemáticas en 2012», cuando entró en contacto con el método Singapur. Una vía que nos resume: «para que un niño entienda las matemáticas tiene que empezar con una fase manipulativa; una segunda fase pictórica, donde se dibuja la información, se representa gráficamente; y una tercera donde se llega los símbolos, a las matemáticas más tradicionales».

El CEIP Virgen del Cortijo es un centro madrileño que, dentro de sus posibilidades, intenta promover programas de innovación educativa. Uno de ellos es JUMP Math. Se trata de un programa de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas desarrollado por el canadiense John Mighton, un matemático experto en ciencia cognitiva. Su trabajo consiste en el diseño de un itinerario formativo que empieza en educación infantil y acaba en 2º de la ESO y que permite que todos los docentes se conviertan en grandes instructores de matemáticas, y que ayuden a todos y cada uno de sus alumnos a dominarlas. El objetivo de JUMP Math es que todos los estudiantes aprendan a ver patrones, a pensar de manera lógica y sistemática, a hacer analogías, a percibir el riesgo, a comprender la causa y el efecto. Este sistema lleva 5 años implantado en nuestro país, tal y como nos ha explicado Miquel de Paladella, director de JUMP Math España. «Los resultados que se obtienen son rompedores. Cuando se implanta con fidelidad, se observan mejoras extraordinarias entre los alumnos que sufrían con las Matemáticas», señala. Paladella es duro a la hora de valorar los resultados de PISA en su materia y subraya que «nuestro sistema hace que uno de cada cuatro alumnos no adquiera la competencia matemática básica para operar en el mundo moderno. Y sólo un 7% podría aspirar a carreras científico-técnicas, que son las que responden a uno de los principales filones de empleo hoy y en el futuro. Desde que se empezaron los informes PISA, España no ha mejorado en estos parámetros. ¡Estamos igual que en el año 2000!». A diferencia de quienes miran a los docentes, Paladella va más allá y apunta a padres, madres y a la sociedad en general: «¿por qué aceptamos que hay niños que nunca aprenderán Matemáticas? Parece que no seamos conscientes del impacto que puede tener esta creencia en sus oportunidades futuras. Debemos evitar etiquetar a nuestros estudiantes y creernos de verdad que todos pueden dominar esta asignatura». Otro de los obstáculos que observa a la hora de aprender la materia tiene que ver con los recursos, puesto que considera que la mayoría de los que se emplean «enseñan mecánica de resolución más que comprensión de lo que se hace. Las Matemáticas pueden parecer abstractas y complejas cuando, si la pauta de aprendizaje es adecuada, son sencillas y lógicas». Por último, Paladella alude al plan de estudios académico, al que califica de «innecesariamente denso. Se imponen contenidos para los que los alumnos no están preparados. Así, los

profesores tienen que decidir constantemente si siguen el currículo y dejan caer a muchos de sus estudiantes por el camino o si se retrasan para acompañar a la mayoría.

Para hacernos una idea del alcance de este método, echamos un vistazo a las cifras. En nuestro país, JUMP Math ha formado ya a más de 2.000 docentes y ha sido implantado en 145 centros escolares, tanto públicos como privado. Como resultado de ellos, ha llegado a 33.000 alumnos durante este curso. Si hablamos a nivel global, llega a 230.000 estudiantes en más de 20 países del mundo. Aunque los datos sean positivos en un primer momento, hay que pensar también en los resultados. «Se han realizado más de 20 evaluaciones en el mundo y los resultados que se comprueban, sea cual sea el nivel previo de los docentes, muestran mejoras muy significativas en la capacidad de resolución de problemas, en la lógica y el pensamiento matemáticos. Las pruebas científicas realizadas confirman que prácticamente todos los alumnos mejoran, y que los más beneficiados son aquellos que sufren para aprobar o los que ya casi se dan por vencidos con las matemáticas», explica Paladella.

En la práctica, JUMP Math propone el uso de itinerarios de enseñanza-aprendizaje que faciliten la comprensión de los problemas, centrados en el dominio de estrategias para solucionarlos, reforzando la confianza y la habilidad para desenvolverse en situaciones de la vida real. Se basa, además, en la presentación de los contenidos de manera secuenciada y desglosados en pequeños retos asumibles por toda la clase, y trabaja con una evaluación continua y constante. Luis García es profesor de Matemáticas de 5º de Primaria en el CEIP Virgen del Cortijo y él mismo aplica este método. «Básicamente, se trata de empezar con manipulación, que los niños toquen lo que se va a aprender, que vean los pasos. Luego llegará la operación, el problema y el ejercicio. Después ya se practica, pero siempre después de que los niños aprendan y vivencien de manera manipulativa. Necesitan jugar, tocar y tenerlo en las manos. Después ya vendrá el método matemático», nos detalla. Sobre la situación en España, nos cuenta que «llevamos muy poco tiempo dándonos cuenta de que hay que educar en competencias. Hasta ahora la enseñanza era de contenidos: hay que hacer sumas, restas, etc. Pero luego, en la aplicación real, estamos muy perdidos. No se nos ha formado a los profesores para educar en competencias: ni lo hemos vivido como alumnos, ni nos lo han enseñado en la facultad, ni tampoco después con las nuevas legislaciones. Alguien tendría que decirnos qué es esto de enseñar en competencias, cómo se hace», añade.

Así no mejoraremos en PISA

M.^a Antonia Casanova⁽¹⁾

Sin entrar en las irregularidades que parecen haberse producido en España, en el último estudio de PISA, relacionadas especialmente con la comprensión lectora (no dispongo de datos suficientes como para opinar con un cierto rigor), y cuyos resultados acaban de darse a la luz, sí me interesa destacar el proceso que se viene siguiendo en las reformas/cambios de nuestro sistema educativo, casi siempre encaminadas a mejorar en la prueba PISA y que, por lo visto, no solo no se logra, sino que los estudiantes parecen haber empeorado.

Desde la implantación de la LOMCE he publicado diferentes artículos comentando las incoherencias que se dan en su texto, pues manteniendo principios válidos de modelo educativo (como el de educación inclusiva o evaluación continua, por ejemplo), luego los contradice con medidas que, en la práctica, hacen imposible su cumplimiento o, al menos, lo dificultan en gran manera. Lo mismo ocurre si se compara el texto de la Ley con sus Decretos de desarrollo. Incluso pareciera, en determinados casos, que quienes han elaborado los decretos curriculares no dominaran suficientemente la teoría básica de diseño curricular. Un ejemplo: se proponen objetivos para las etapas educativas, con el fin de saber si el sistema se encamina acertadamente hacia el logro de las competencias y las metas de la educación por parte del alumnado; es decir, para poder evaluar los resultados específicos de aprendizaje. Pero estos objetivos desaparecen en las materias/áreas curriculares, con lo cual se hace imposible esa evaluación. Eso sí: aparecen criterios de evaluación y numerosos estándares de aprendizaje que nos retrotraen a los años 50 del pasado siglo. Y todo ello para evaluar, ¿qué, si no hay objetivos que cumplir?

Podríamos seguir hasta el infinito desgranando el articulado de la Ley y su desarrollo. Pero paso al comentario en el que quiero centrarme, que es la incoherencia que repercute directamente en los resultados en PISA. Tal y como se plantea PISA, esta pretende evaluar las competencias alcanzadas por los estudiantes, antes de finalizar su educación obligatoria. En el último estudio se evaluaban las competencias de comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Dado que en pruebas anteriores no se lograban los resultados deseados en España, la LOMCE decide que para mejorarlos lo más útil es multiplicar los exámenes externos, reimplantar los cursos en Primaria (con la necesidad de promocionar 5 veces en lugar de 2, cuando esta etapa se organizaba en ciclos), desagregar algunas áreas en asignaturas o recuperar el examen final de etapa para el alumnado que ya la tenía aprobada por evaluación continua, que es la que, por otra parte, mantiene la Ley.

En consecuencia, la repercusión en las aulas de estas medidas (desafortunadas, desde mi punto de vista), es que el profesorado no sabe si centrarse en que sus alumnos consigan las competencias necesarias para la vida en esta sociedad o dedicarse a entrenarlos para que superen esas pruebas externas basadas en los estándares establecidos, fomentando así la memorización y la repetición de conocimientos, en lugar del desarrollo del razonamiento y la consecución de la competencia correspondiente. Además, desde Primaria se vuelve a implantar la promoción año a año, lo cual añade rigidez al sistema (inclusivo por definición, pero no por práctica) y obliga a que algunos niños deban «repetir», cosa que no hubiera sido necesaria si se les hubiera dado otro año para dominar las competencias adecuadas. Si también deben «estudiar» materias estrechamente relacionadas con otras (social y natural, por ejemplo: conocimiento del medio) de forma



desagregada, se dificulta enormemente su comprensión y, sobre todo, se desincentiva el interés por su aprendizaje y la conveniencia de alcanzar valores específicos en esos campos.

El colofón de todo el proceso de evaluación continua durante diez años de educación obligatoria, lo ponía la denominada «reválida», que debían superar los alumnos ya aprobados.

Es decir, que el remedio que propuso la Administración para mejorar en PISA estuvo enfocado hacia más exámenes y, por lo tanto, en redundar más en memorización y academicismo. Exactamente lo contrario a lo que evalúa la prueba internacional, que intenta valorar el razonamiento, la comprensión, la creatividad, la capacidad de relación, etc. Así, era claro que los resultados no mejorarían, sino que irían a peor con seguridad casi absoluta.

Para mejorar en comprensión lectora hay que leer y comentar textos de diferente índole, debatir, resumir, ampliar, organizar coloquios... Para adquirir competencias matemáticas y científicas hay que razonar, manipular, resolver problemas, tomar decisiones ante situaciones nuevas, trabajar en equipos, discutir, buscar información, llevar a cabo proyectos e investigaciones... Esto son solo cuatro ideas que cualquier buen profesor sabe y realiza con sus grupos. Añadiendo, por supuesto, muchas más actividades de carácter interdisciplinar que favorecen el enriquecimiento, el mejor entendimiento y dominio de las competencias aludidas: música, plástica, lengua y literatura, ciencias sociales, idiomas, educación física, informática..., todo lo que comprende un diseño curricular completo que deriva en la educación integral de la persona. No es posible desgajar el conocimiento, de manera que no interese a nadie lo que ocurre por separado, ya que no se entiende nada, aunque se repiten los mismos conceptos curso a curso. Relacionar los hechos estimula la curiosidad, motor del conocimiento. Es imprescindible despertar el interés y eso no se consigue con exámenes y memorización, sino con la propuesta de trabajos atractivos que incorporen múltiples enfoques para que cada estudiante pueda aportar su talento específico al saber de todos.

Es imprescindible desarrollar un mejor razonamiento y, por lo tanto, una mejor lectura comprensiva. Se necesita tiempo para trabajar metodológicamente de un modo diversificado y adaptado a los ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado. Flexibilizar horarios, agrupamientos, organización del centro en general... Hay que acometer un modelo educativo que permita y favorezca el dominio adecuado de las competencias clave, dado que estas parten del estudio DeSeCo, avalado internacionalmente, y que parecen las apropiadas para salir adelante en nuestro mundo.

No es presentable seguir con prácticas obsoletas que no interesan a nadie y no responden a las exigencias de este tiempo. Así nos lo dice PISA (con todo lo mejorable que, sin duda, pueda ser la prueba), que tanto gusta a las Administraciones, pero que luego no son capaces —o no saben cómo hacerlo— de adoptar las medidas requeridas para ajustarse a sus planteamientos.

(1) María Antonia Casanova es directora de formación del Instituto Superior de Promoción Educativa.

La transformación digital, ¿una nueva brecha entre la pública y la privada?

Miguel Ángel Ruiz Domínguez

La transformación digital es una de las tareas pendientes del sistema educativo español en las últimas décadas. Ríos de tinta han corrido por las páginas de numerosos artículos tanto académicos como periodísticos analizando principalmente las dificultades a las que se enfrentan los centros de enseñanza frente a la integración de las denominadas tecnologías digitales o Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), también llamadas tecnologías digitales educativas.

Tanto dentro del sistema público de enseñanza como en el sistema privado, se ha entendido que las competencias digitales ligadas al proceso de transformación digital son parte fundamental de la enseñanza de los nuevos educandos. Este discurso se ha ido puliendo a lo largo de los años, pero, a día de hoy, se entiende que las nuevas generaciones deben estar preparados para los retos que implican los nuevos escenarios digitales.

Es por ello que durante estas décadas se ha invertido enormemente en infraestructura para dotar a los centros de dispositivos y un entorno favorable para la posible correcta integración de las tecnologías. Al igual, en esos años, se entendió que las competencias tecnológicas iban enlazadas a aspectos técnicos por lo que se apostó decididamente en los mismos.

Como bien se señala, durante todo este período los esfuerzos han recaído en aspectos materiales, es decir, en aquello que respondía al qué necesitamos. No obstante, tras años de investigaciones, de pruebas y errores y, con la experiencia puesta sobre la mesa, se ha entendido que se debe responder también a cómo o para qué

utilizamos esta infraestructura. Es en ese punto donde se visualizan ciertas carencias que afectan de forma global al conjunto de la enseñanza.

Por ejemplo, la competencia digital docente era una de las fugas que se debía combatir. Si el claustro no estaba preparado para enfrentarse a la transformación digital, bien sería complicado enseñar y sacar el máximo potencial de aprendizaje al mundo digital, la sociedad digital, que nos rodea y en la que estamos inmersos. Había que ponerse manos a la obra y tanto los organismos públicos como privados supieron que este era el momento. No obstante, nos podemos preguntar, ¿la escuela pública y la privada han avanzado al mismo tiempo?

Esta cuestión es la que indagaremos desde un proceso reflexivo, puntualizando ciertos hechos para que cada lector saque sus propias conclusiones.

Apuntar como, lo cierto es que, los centros de enseñanza privados conocen de primera mano las demandas de las familias, bien, entre otras cosas, porque depende exclusivamente de ellas, y saben que los centros, entre otros factores, deben estar a la altura en cuanto a transformación digital se refiere. ¿Esto es así? Lo analizaremos a continuación.

¿Existe una brecha digital entre la enseñanza pública y la privada?

Cuando hablamos de diferencias al acceso de continuar o avanzar en el camino de la transformación digital, hablamos de algún tipo de desigualdad social. Como decía Bruner (1997) la educación nunca es neutral, nunca deja de tener consecuencias sociales y económicas. Por mucho que se pueda afirmar en contra, la educación es siempre política.

En este caso, ponemos en cuestión si existe lo que se entiende como brecha digital entre la enseñanza pública y la enseñanza privada. Hoy en día sabemos, tal y como apunta Castaño (2008), que existen múltiples motivos por los que se produce la desigualdad digital. La brecha digital, se entendía, en su origen, como la mera existencia de un grupo excluido de la sociedad de la información, debido a la falta de posibilidades para acceder a los recursos tecnológicos. Posteriormente, esta categorización ha ido adquiriendo complejidad.

La complejidad de la misma no siempre se ha visto reflejada en las distintas políticas educativas. Sabemos, por los distintos planes estatales y autonómicos de integración de las TIC durante las últimas décadas, que estos se han centrado, principalmente, en la inversión en infraestructura. De hecho, si nos acogemos a los datos y cifras ofrecidos por el Ministerio de Educación (2019), encontramos estadísticas que reflejan estas mismas inversiones. En la siguiente tabla, se refleja el número medio de alumnos por ordenador destinados a tareas de enseñanza y aprendizaje. Se ha considerado los ordenadores destinados preferentemente al profesorado y a la docencia con alumnos:

| | TOTAL | CENTROS PÚBLICOS | | | CENTROS PRIVADOS |
|--|------------|------------------|---------------------|-----------------------------|------------------|
| | | Total | Centros E. Primaria | Centros E. Secundariay y FP | |
| Nº MEDIO DE ALUMNOS POR ORDENADOR DESTINADO A TAREAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (1) | | | | | |
| TOTAL | 3,0 | 2,8 | 2,9 | 2,7 | 3,6 |
| Andalucía | 2,8 | 2,6 | 3,3 | 2,1 | 4,1 |
| Aragón | 2,5 | 2,4 | 2,5 | 2,2 | 2,9 |
| Asturias (Principado de) | 2,3 | 2,2 | 2,2 | 2,1 | 2,8 |
| Baleares (Iles) | 2,0 | 1,8 | 2,0 | 1,7 | 2,2 |
| Canarias | 3,2 | 3,0 | 2,2 | 4,2 | 4,8 |
| Cantabria | 2,6 | 2,3 | 1,9 | 2,8 | 4,2 |
| Castilla y León | 3,3 | 2,9 | 2,4 | 3,7 | 4,5 |
| Castilla-La Mancha | 2,6 | 2,4 | 2,0 | 2,9 | 4,0 |
| Cataluña | 3,4 | 3,2 | 3,0 | 3,4 | 3,8 |
| Comunitat Valenciana | 4,3 | 4,0 | 4,0 | 4,0 | 5,2 |
| Extremadura | 1,6 | 1,4 | 2,3 | 1,0 | 4,2 |
| Galicia | 2,3 | 2,1 | 2,3 | 1,9 | 3,1 |
| Madrid (Comunidad de) | 4,5 | 5,0 | 5,7 | 4,5 | 3,9 |
| Murcia (Región de) | 4,6 | 4,1 | 4,7 | 3,7 | 6,1 |
| Navarra (Com. Foral de) | 3,7 | 3,7 | 4,5 | 3,1 | 3,8 |
| País Vasco | 1,6 | 1,5 | 1,7 | 1,4 | 1,6 |
| Riña (La) | 2,8 | 2,4 | 2,4 | 2,4 | 4,2 |
| Ceuta | 2,6 | 2,5 | 2,1 | 3,0 | 3,3 |
| Melilla | 2,8 | 2,7 | 2,1 | 3,6 | 3,2 |

Se comprueba cómo el número medio de alumnos por ordenador es menor en los centros de enseñanza públicos que en los privados. Al igual, datos similares si nos fijamos en el número de alumnos con conexión a internet. Si bien, como señala Area y Sosa (2016) no existía una relación significativa entre los altos niveles de provisión TIC y la actitud y uso pedagógico del profesorado y alumnado, evidenciando que no existe relación alguna entre el número de ordenadores y su frecuencia de uso. En la tabla de abajo se recoge el número medio de alumnos por ordenador destinados preferentemente a la docente con conexión a Internet. Fuente: Cifras y Datos del Ministerio de Educación.



FEDADI



PRENSA
20/12/2019



| Nº MEDIO DE ALUMNOS POR ORDENADOR DESTINADO PREFERENTEMENTE A LA DOCENCIA CON ALUMNOS CON CONEXIÓN A INTERNET | | | | | |
|---|-----|-----|------|-----|------|
| TOTAL | 3,8 | 3,5 | 3,8 | 3,3 | 4,5 |
| Andalucía | 3,5 | 3,2 | 4,3 | 2,5 | 5,4 |
| Aragón | 3,3 | 3,1 | 3,5 | 2,9 | 3,7 |
| Asturias (Principado de) | 3,1 | 2,8 | 3,0 | 2,7 | 3,8 |
| Balears (Illes) | 2,3 | 2,1 | 2,4 | 1,9 | 2,6 |
| Canarias | 4,0 | 3,6 | 2,6 | 5,1 | 6,9 |
| Cantabria | 3,4 | 2,9 | 2,3 | 3,7 | 6,1 |
| Castilla y León | 4,8 | 4,2 | 3,5 | 5,4 | 6,6 |
| Castilla-La Mancha | 4,1 | 3,9 | 3,2 | 4,8 | 5,5 |
| Cataluña | 4,3 | 4,1 | 3,8 | 4,4 | 4,8 |
| Comunitat Valenciana | 4,4 | 4,0 | 4,1 | 4,0 | 5,2 |
| Extremadura | 2,0 | 1,8 | 3,4 | 1,2 | 5,5 |
| Galicia | 2,7 | 2,5 | 2,7 | 2,3 | 3,6 |
| Madrid (Comunidad de) | 7,0 | 8,4 | 11,2 | 6,9 | 5,8 |
| Murcia (Región de) | 6,7 | 5,7 | 6,9 | 5,0 | 10,7 |
| Navarra (Com. Foral de) | 5,3 | 5,2 | 6,6 | 4,3 | 5,4 |
| País Vasco | 1,8 | 1,8 | 2,0 | 1,6 | 1,9 |
| Rioja (La) | 3,7 | 3,2 | 3,4 | 3,0 | 5,5 |
| Ceuta | 3,7 | 3,8 | 3,2 | 4,5 | 3,6 |
| Melilla | 4,8 | 5,1 | 4,2 | 6,1 | 3,7 |

Sabemos que podemos tener dispositivos en las aulas, pero necesitamos saber para qué se utiliza, cuánto y cómo. Queda especificado como el punto a analizar implica un análisis multifactorial. No es posible centrarnos en la inversión de infraestructura porque las desigualdades para acceder a las tecnologías digitales aplicadas en la enseñanza van más allá de tener acceso a un ordenador o un dispositivo móvil. De alguna u otra manera, el acceso a la tecnología es cada vez mayor.

Pero se requiere más. Esto implica adquirir competencias, alfabetizarnos digitalmente para poder incorporarte en tu desarrollo profesional de forma óptima y, a la vez, para ser un ciudadano crítico en una sociedad digital sobrecargada de información. Es en este contexto donde los docentes se convierten en un diseñador de espacios de aprendizaje, y la tecnología juega un papel de mediadora en la construcción del conocimiento y la interacción social (Cabero, 2015).

Hablamos de un proceso, de unas competencias de una finalidad orientada a la alfabetización. Es ahora cuando debemos preguntarnos si la llamada transformación digital en el sector educativo no puede denominarse por igual como el proceso de alfabetización digital. Volvemos así a realizar la misma pregunta. ¿Está la escuela pública al mismo nivel en el proceso de alfabetización digital que la escuela privada?

En la búsqueda de para qué queremos utilizar las tecnologías, en tal solo estos párrafos, hemos adquirido una respuesta rápida. Queremos utilizar las tecnologías para mejorar el proceso de alfabetización digital. Esto implica la elaboración y desarrollo por parte de las instituciones, pero también por parte de los propios centros de un proyecto educativo que incluya la digitalización más allá de la mera dotación de infraestructura. Aquí las estrategias de comunicación y liderazgo dentro de los propios centros de enseñanza son fundamentales para que el proyecto de educación digital avance firmemente en sus propósitos. La implicación de todos los agentes educativos se convierte en una herramienta fundamental y transversal de todo el proceso. Hay que implicar a docentes, familias y estudiantes. Al igual, la mejora en la competencia digital docente es un requisito añadido para poder aplicar las nuevas tecnologías en las distintas metodologías y procesos de aprendizaje.

Es vital que los centros encuentren su autonomía y que, adaptados a sus contextos elaboren sus propios proyectos de digitalización en el que las TIC encuentren su lugar para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Es decir, focalizamos el proceso desde lo macro hacia lo micro y entendemos como son los propios centros de enseñanza los que juegan un papel primordial.

Es por ello que, conociendo los distintos escenarios, tenemos que ser conscientes de cómo las diferentes peculiaridades de cada centro educativo condicionan el proceso de transformación o alfabetización. La igualdad de oportunidades se ve condicionada por factores internos y externos que imposibilitan un desarrollo paralelo en los procesos de integración tecnológica.

Apuntamos así a como la segregación escolar por nivel económico, también es un factor importante en el proceso de transformación-alfabetización escolar.

Por consiguiente, queremos antes de finalizar este pequeño análisis saber o al menos, preguntarnos, de qué manera puede afectar el nivel socioeconómico a la brecha digital que separa la escuela pública de la escuela privada.

¿Afecta el entorno sociocultural a la transformación digital?

Evidentemente, todos sabemos que el nivel adquisitivo de las familias puede permitir poseer un dispositivo u otro. No obstante, se ha señalado como el proceso de digitalización incluye más factores.

No podemos obviar que el contexto familiar o las características del entorno también son factores que influyen considerablemente en el trascurso del curso académico. No caben señalar las diferencias pues pueden resultar obvias, pero la segregación residencial unido a la libre elección de centro hace que las familias con mayores

niveles culturales y socioeconómicos seleccionen aquellos centros que consideran óptimos para la educación de sus hijos.

Esto implica que los centros privados, trabajen con conciencia, las estrategias comunicativas dentro de sus proyectos de educación digital. No es nuevo el concepto de marketing educativo. Ahora los centros deben saber transmitir sus logros y proezas a las familias para captar y mantener a su alumnado.

Ante esta panorámica, los centros públicos deben hacer frente a unas peculiaridades intrínsecas al entramado social. Esto condiciona, simplemente por gestión de tiempos o por atender a necesidades y prioridades la implantación de procesos de mejora digitales que puedan ser debidamente evaluados y puestos en ejecución.

En conclusión, no podemos afirmar que exista una brecha digital profunda entre la escuela privada y la pública. Se puede intuir que existen diferentes factores que favorecen que existe una necesidad imperante de los organismos públicos en invertir en la correcta integración de las tecnologías educativas en las aulas para poder paliar las dificultades que encuentra la pública frente a la privada. No obstante, la libertad y autonomía que encuentran los centros privados les permite tener un contexto favorable para que la inclusión de las tecnologías potencie y alcance un mayor protagonismo en el aprendizaje de estudiantes. El tiempo dirá si esta brecha digital se hará real o si, por el contrario, desaparecerá.



***La “Revista de Prensa”
os desea una Feliz Navidad
y un venturoso Año 2020***