

EL PAÍS

Todas las autonomías abogan por que el Gobierno mantenga la Selectividad

Las 17 regiones, incluidas las cinco del PP, quieren que el Ministerio de Educación aparque la reválida de Bachillerato al menos durante este curso

PILAR ÁLVAREZ. Madrid 7 OCT 2016

Las 17 comunidades autónomas, incluidas las cinco del PP, son partidarias de que el Ministerio de Educación aparque al menos un año la reválida de Bachillerato. Con el curso ya empezado y con un Ejecutivo en funciones, ven más útil mantener la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). También le piden al ministerio que establezca mecanismos legales para garantizar que se respeta el distrito único.

Los directores generales de Universidades, dependientes de las comunidades autónomas, están elaborando una carta para el Ministerio de Educación con esta petición, a cuyo borrador ha tenido acceso EL PAÍS. Se reunieron el pasado martes en Valladolid ante la incertidumbre de la reválida de Bachillerato que sustituye a la Selectividad y que este curso deben hacer los alumnos de segundo curso. En el escrito piden la prórroga de al menos un curso académico. Recuerdan que, en este primer curso, la ley educativa da un carácter transitorio a este examen, que no tendrá efectos académicos ni sirve todavía para obtener el título de Bachillerato.

Los directores generales, que están por debajo de consejeros y viceconsejeros de Educación, quieren que su decisión se interprete como una cuestión técnica y quede al margen del conflicto político y de las valoraciones sobre la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Es la primera vez que todas rechazan una medida de la reforma educativa del PP aunque puede que no todas reciban el respaldo de sus consejeros, según una fuente conocedora de la negociación.

Los altos cargos regionales acordaron además en su reunión mantener el distrito único, es decir, que la nota del examen de cualquier alumno sirva en todo el territorio español independientemente de dónde lo realice. Consideran que de este modo se evitará "la duplicidad de pruebas" que permite la actual normativa. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) da la opción a cada Universidad de hacer su propio proceso de selección.

Las autonomías piden al ministerio que establezca mecanismos para garantizar ese distrito único, ya que nada impide a ningún campus apostar por esas pruebas propias a pesar del acuerdo al que han llegado y aunque la conferencia de rectores españoles, la CRUE (en la que está representado el grueso de las Universidades públicas y privadas), comparte que se mantenga un único examen.

El ministro de Educación en funciones, Íñigo Méndez de Vigo, ha reiterado esta misma semana que la reválida de Bachillerato "se va a parecer mucho a la Selectividad". Las comunidades le piden directamente que mantenga la prueba anterior en lugar de hacer un cambio del que se desconocen aún muchos detalles con el curso ya en marcha.

Lo cierto es que el ministerio ha ido modificando a lo largo del último año este examen, que el exministro de Educación José Ignacio Wert llegó a plantear como una prueba tipo test con 350 preguntas. El resultado es bastante más parecido a la Selectividad de lo que pretendía Wert, aunque incluye más exámenes (siete asignaturas obligatorias frente a cuatro) y dura un día más (cuatro en lugar de tres), según quedó reflejado en el real decreto que la regula, publicado en julio.

El ministerio tiene que aprobar antes del 30 de noviembre la orden con los detalles de la prueba. Los partidos de la oposición, representantes de los directores de instituto y sindicatos docentes han criticado, entre otras cuestiones, que los alumnos han iniciado el curso sin saber cómo van a ser esos exámenes con los que se juegan su futuro académico.

Varapalo del Congreso

El pleno del Congreso de los Diputados dio también el martes un varapalo a las reválidas, una de las medidas más controvertidas de la reforma educativa, que este año ha completado su implantación en todos los cursos. Se aprobó con 175 votos a favor, 133 en contra y 34 abstenciones que se retire el decreto que regula las reválidas educativas, aprobada el pasado julio.

La iniciativa parlamentaria, de la antigua Convergència Democràtica de Catalunya, exigía la derogación de la LOMCE y del real decreto de reválidas. Los diputados de Ciudadanos se abstuvieron porque no comparten la paralización de la reforma educativa sin negociar antes una ley que la sustituya. Pero el partido de Albert Rivera sí quiso dejar claro que comparte el rechazo del resto de la Cámara baja (excepto el PP) a que se pongan en marcha estas pruebas.

150 directores no tienen la formación que necesitan para el cargo

92 de ellos han comenzado en octubre el curso de formación inicial que les prepara para ejercer la función directiva. Para el resto no es obligatorio porque solo serán directores durante un año

LAURA GUTIÉRREZ MADRID 10/10/2016

Ocuparon el cargo en julio. 92 lo hicieron por concurso público. Los otros 50 accedieron al puesto por nombramiento directo de la Administración para cubrir bajas o jubilaciones. Ninguno de ellos cuenta con la formación necesaria para ejercer como director. No es ilegal que estén ocupando ese puesto, pero parten con desventaja frente a los compañeros que también ejercen como directores desde julio y que sí cuentan con el curso de función directiva que les exige la ley.

Ha sido ahora en octubre, con el curso ya empezado, cuando la mayoría, 92 de ellos, han comenzado a recibir esa formación inicial que les prepara para ejercer las labores de dirección y que es obligatorio. Un curso con contenidos tan esenciales como la organización y el funcionamiento de los centros o la gestión de recursos humanos y materiales. La formación comenzó el 3 de octubre y suele durar unos 4 meses. La inician una vez que han superado el momento más crítico al que se enfrentan como directores: organizar el inicio del curso escolar.

La presidenta de ADIMAD, la Asociación de Directores de Instituto de Madrid, exige que se busquen soluciones y carga las tintas contra la dilación de los procesos para nombrar a estos docentes por parte de la Consejería de Educación. "Los tiempos son malos cuando se hace el proceso de selección de directores", señala Pilar de los Ríos, presidenta de ADIMAD, "tiene que contarse, evidentemente, con una formación previa, exigible con la LOMCE, pero tiene que haber una formación inicial. Deberían adelantarse los procesos de selección de directores para que el director entrante tuviese un periodo antes de afrontarlo el 1 de julio, que es de locura, en el cual pudiese adquirir una formación".

Los sindicatos aseguran que hay casos concretos en los que la falta de formación de los nuevos directores ha afectado al inicio de curso. Comisiones Obreras ha denunciado el caso concreto del IES Jorge Guillén de Alcorcón donde las clases comenzaron cuatro días más tarde por la falta de organización de la nueva dirección del centro.

EL PAÍS

Los cuatro estilos de aprendizaje o el por qué algunos leen los manuales y otros no

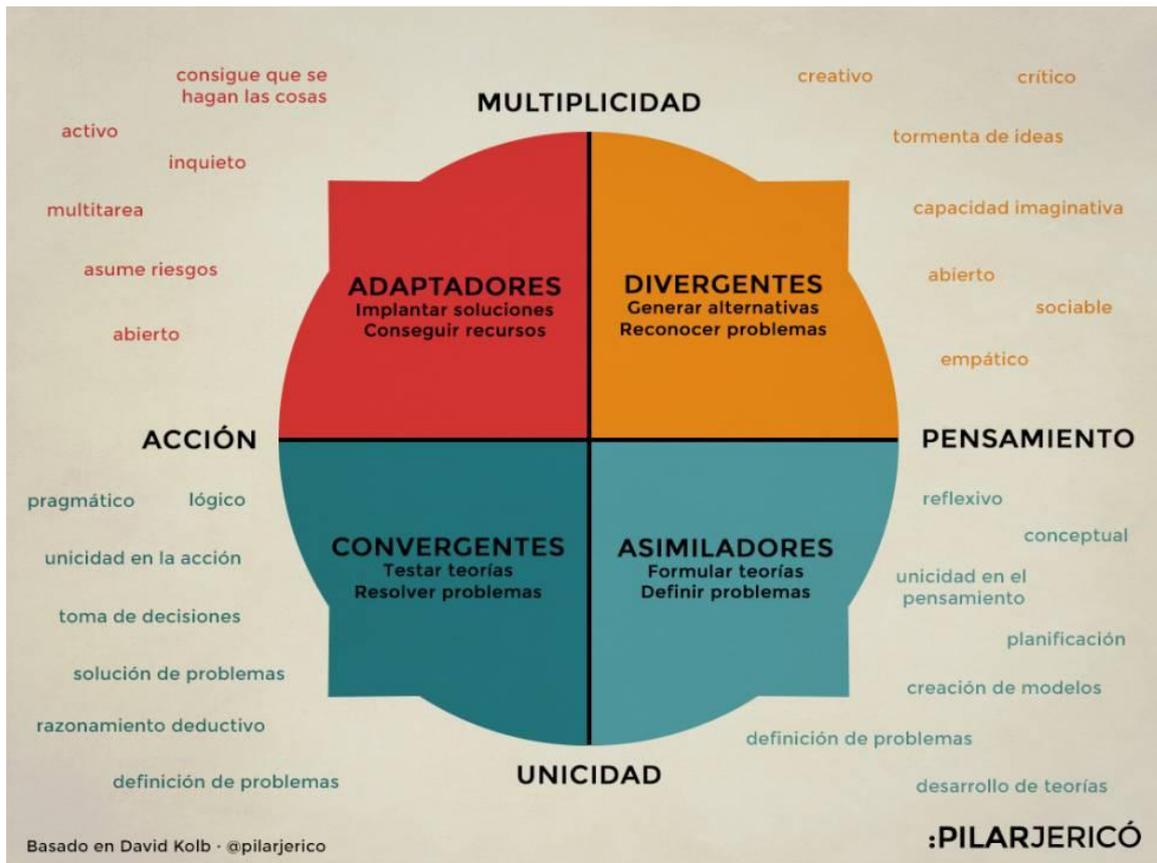
Aprendemos en función de cómo percibimos la realidad y cómo la procesamos

PILAR JERICÓ. 12 OCT 2016

Hay personas que se leen hasta la letra pequeña de los manuales mientras que otros se lanzan a pulsar todos los mandos para ver qué ocurre. No es ni bueno ni malo. Simplemente, nos da pistas de nuestra manera de aprender. Veamos los cuatro tipos de aprendizaje que existen para identificar cuál es el tuyo.

Quieres hacer un viaje con tu pareja y uno de vosotros necesita leer hasta el mínimo detalle sobre el sitio a donde vais, mientras que el otro se pone de los nervios porque preferiría lanzarse a la aventura. O en una reunión de trabajo un compañero no para de dar ideas sin concretar nada, mientras que a otro le agobia no trabajar en una sola. ¿Has vivido algo de esto? Si es así, bienvenido a los diferentes modos de aprender y a sus dificultades (y oportunidades).

En 1984 un profesor universitario, **David Kolb**, descubrió que los adultos tenemos distintas maneras de aprender que dependen de cómo percibamos la realidad y de cómo la procesamos. Hay personas que captan la realidad fundamentalmente a través de la experiencia y otros, creando teorías. Los primeros son más empáticos y tienden a hacer varias tareas al mismo tiempo (multiplicidad). Es más, si no lo hacen se pueden aburrir soberanamente. Los segundos prefieren centrarse en una sola tarea, se manejan muy bien en la teoría y se perderían con varias cosas al mismo tiempo (unicidad)



Con respecto a la manera de captar la información, algunos la procesarán si se ponen manos a la obra (acción) y otros si reflexionan sobre lo que observan (pensamiento). Pues bien, las anteriores características definen los ejes de las maneras de aprender y de los cuatro estilos. Veámoslos con algo más de detalle:

Adaptadores o los “hacedores”

Difícilmente leerán un manual. Son el resultado de la multiplicidad y la acción. Prefieren trabajar rodeados de personas y se buscan la vida para conseguir recursos y alcanzar resultados. Les gusta asumir riesgos y saben adaptarse a las circunstancias. En una empresa abundan en los departamentos de ventas. Y la pregunta clave que necesitan contestar es ¿cuándo?

Asimiladores o expertos en la conceptualización

Su estilo es opuesto a los adaptadores. Son extraordinarios creando modelos teóricos y definiendo claramente los problemas. Les interesan más las ideas abstractas que las personas, por lo que no es de extrañar que destaquen en el campo de las matemáticas o de las ciencias. En una empresa pueden estar en posiciones de investigación o de planificación estratégica. Y la pregunta clave que necesitan contestar es ¿por qué?

Divergentes o los reyes de las mil y una ideas creativas

Disfrutan analizando los problemas en su conjunto y trabajando con personas. Son empáticos, emocionales y ocurrentes. No es de extrañar que lancen un sinfín de propuestas diferentes en una reunión. En este estilo se encuentran artistas, músicos y todos los creativos en el mundo de la empresa. Y la pregunta clave que necesitan contestar es ¿y si...? o ¿por qué no?

Convergentes o el poder de la aplicación en una sola cosa

Son los opuestos a los divergentes. Necesitan la aplicación práctica a las ideas para testar teorías o resolver problemas. Se pierden con muchas alternativas. Sin embargo, son excepcionales en situaciones donde haya un único camino para ser resueltas. Muchos ingenieros se enmarcan en este estilo de aprendizaje. Y la pregunta clave que necesitan contestar es ¿para qué?

Como es de imaginar hay personas cuyo estilo de aprendizaje está más marcado que otros como, por ejemplo, Sheldon Lee Cooper, protagonista de la serie The Big Bang Theory, quien es un asimilador total. Lo normal es que no sea así y que todos tengamos un poco de los cuatro aunque nos solamos sentir más cómodos con uno.

En definitiva, todos tenemos un estilo de aprendizaje que nos define más que otros y **para desarrollarnos mejor en lo personal y profesional sería recomendable estar con personas que nos complementaran y cuyo estilo estuviera en el extremo del nuestro**. Por ello, si eres de los que no lees los manuales, estate cerca de quienes disfrutaban haciéndolo (o viceversa). Porque más allá de este hábito, existe una manera interna distinta de percibir y de procesar la realidad que te puede ayudar a mejorar y a superarte a ti mismo en muchos otros ámbitos de la vida.

europapress.es

La CRUE denuncia que la situación de los becarios es "precaria" porque la cuantía de las ayudas ha caído

MADRID, 13 (EUROPA PRESS)

España es el cuarto país de la Unión Europea con las tasas de matrícula universitaria más altas, un porcentaje de becarios en los grados (27%) inferior a la media y una cuantía media por beca que ha caído (2.637 euros) al nivel de 2006, según el informe 'La Universidad española en cifras 2014-2015', de CRUE Universidades Españolas que concluye que hay "un mayor nivel de precariedad, más incertidumbre y más exclusión". El documento, presentado este jueves 13 de octubre en la Biblioteca Nacional, sostiene que pese al aumento de los alumnos universitarios de grado recibió ayudas al estudio ese curso, el porcentaje es "muy inferior" a la mayoría de los países de la UE. "Con la profundización de la desigualdad y los niveles de pobreza que la crisis ha producido en España, es necesario afirmar que nuestro sistema de becas y ayudas es muy insuficiente", subrayan los autores del estudio. La financiación media por becario (2.637 euros) vuelve a niveles del curso académico 2006-2007, lejos de la cuantía de 3.256€ por becario que se registraba en 2012-2013. Pese a esto, los responsables del informe indican que hay un mayor número de becarios que entonces, debido a los efectos negativos de la crisis, pero con una dotación media inferior. "Los becarios se enfrentan a una mayor precariedad", alertan. "Tenemos los precios públicos de los más elevados de Europa y un sistema de becas de los más débiles de la OCDE. Nada puede justificar los precios elevados y las becas insuficientes, que atentan contra la igualdad de oportunidades y generan exclusión social", ha subrayado el presidente de CRUE Universidad Españolas durante el acto de presentación del documento, donde ha dicho que el esfuerzo que hace España respecto al PIB para becas es del 0,11%, "la tercera parte" que la media de los países de la OCDE. También señalan que la diferenciación del acceso a las ayudas atendiendo a las calificaciones académicas con las que los alumnos ingresan en la universidad, dejando en segundo plano la condición económica del solicitante de beca, "ha multiplicado por tres los alumnos que tienen derecho sólo a la ayuda compensatoria del precio de matrícula".

Este dato, según indican, se une a la exigencia de la reforma de 2012 de los 5,5 puntos para acceder a las becas, que "refuerza el carácter excluyente" del sistema de becas del Ministerio de Educación. "Se ha perdido el carácter de derecho a beca", ha añadido el vicepresidente ejecutivo de CRUE, Juan Juliá, durante la presentación de este documento, donde también ha insistido en que "han aumentado algo los becarios pero han disminuido mucho las dotaciones". El también rector de la Universidad Politécnica de Valencia ha destacado el dato "preocupante" de que la mayor caída del importe medio de las becas se da en comunidades autónomas con renta baja, como es el caso de Andalucía, Castilla-La Mancha y Extremadura.

En cuanto a las tasas, España en el curso 2014-2015 mantiene uno de los niveles de precios públicos universitarios más elevados de la Unión Europea, sólo por detrás de Reino Unido, Irlanda y Holanda, mientras el modelo europeo continental tiende a tasas muy bajas de matrícula e incluso gratuitas, como es el caso de Alemania. Los incrementos de los precios públicos de matrícula por comunidades autónomas presentan grandes diferencias. Aunque todas ellas han subido las tasas desde 2008, sobre todo tras el decreto de recortes educativos de 2012, que les permitió encarecerlas más, existe mucha distancia entre Galicia, que presenta el menor crecimiento (+5,1%) y Cataluña (+158%). Después se sitúan Madrid (+117,3%) y la Comunidad Valenciana (+93%). El informe de CRUE advierte además de que el pago de los precios públicos "impacta directamente en el esfuerzo económico que supone para las familias" sobre la capacidad de renta en cada autonomía. En este aspecto, Cataluña encabeza el nivel de esfuerzo con un 7,5%, pese a contar con uno de los mayores niveles de renta del país, mientras que País Vasco, que también tiene un nivel de renta alto, presenta un esfuerzo del 3,4%.

Sobre la financiación pública de las universidades, el estudio destaca el "notable descenso" en 2014 en relación con 2010, de un 17,8%, es decir, 1.213 millones de euros, que, según Juliá no se ha visto compensado por la subida de matrículas (419 millones de euros). Existe además, diferencias en la financiación pública entre las comunidades autónomas: Castilla-La Mancha es la que más ha recortado (47,7%) mientras que La Rioja es la única que la ha aumentado la inversión (0,94%). En cuanto a la financiación captada para la actividad investigadora, los autores señalan que en 2014 se ha registrado un aumento del 9% con relación a los ingresos de 2013, pero que si se tiene en cuenta el periodo 2008-2014, "todas las fuentes (públicas y privadas) han visto reducido su caudal financiero", del 21% y del 47%, respectivamente. "esto repercutirá a medio y largo plazo en la competitividad del país", advierten. Sobre esto, la secretaria de Estado de I+D+i, Carmen Vela, que ha presidido el acto, ha señalado que hay que mejorar la financiación y reducir las tareas administrativas. Si bien ha recordado que las administraciones públicas durante la crisis no han podido atender las "demandas justas" de las universidades, pero también ha dicho que desde 2014 la financiación pública ha crecido.

MEJORAN LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS

En el curso académico estudiado se cumplen cinco años de la adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y para la mayoría de las universidades se ha completado el ciclo. El informe destaca que ha mejorado el rendimiento de los alumnos --créditos aprobados y créditos matriculados--, que es "especialmente notorio" entre los alumnos de las públicas (78,6%), que respecto al curso 2008-2009 han visto mejorado este aspecto 23,2 puntos. Este aumento del rendimiento de los universitarios se debe, según ha explicado a los medios uno de los autores del informe,

el profesor de la Universidad de Jaén, Juan Hernández Armenteros, a que las segundas y terceras inscripciones son mas caras y por tanto se matriculan de lo que creen que van a aprobar y a que el mantenimiento de las becas exige un mayor esfuerzo académico.

En cuanto a la oferta de titulaciones, el documento apunta que las universidades han corregido "sustancialmente" los problemas de eficiencia asociados a aquellas que tienen pocos alumnos matriculados, aunque existe un 24% de titulaciones con menos de cuarenta alumnos de nuevo ingreso y un 11% con menos de veinte estudiantes. La rama de Humanidades es la que presenta titulaciones con menos alumnos. Sobre esto último, los autores del documento han señalado que la eficiencia del sistema universitario español es "muy alta" y que hay que dejar a las universidades "hacer la oferta de estudios que consideren que tiene futuro". "El sistema es extensivo y está concebido de otra manera", ha defendido el profesor Juan Antonio Pérez. "Las modas existen y también existen en la universidad. Necesitamos profesores de Historia, de Filosofía Hay demanda laboral de las Humanidades", ha subrayado el pendiente de CRUE sobre las titulaciones con menos alumnos matriculados. "Las universidades tenemos que saber aguantar las modas", ha apostillado.

EL MUNDO

Ciudadanos pide en el Congreso fijar un tiempo máximo para los deberes

La 'guerra' de los deberes: padres contra padres

RAÚL PIÑA. Madrid. 13/10/2016

La polémica sobre los deberes llega al Congreso de los Diputados. Los trabajos que los escolares deben realizar en casa es objeto de un intenso debate desde hace semanas. La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (Ceapa), por ejemplo, ha llamado a las familias a la insumisión contra las tareas escolares por considerarlas excesivas. En medio de la controversia, Ciudadanos ha presentado en el Congreso una Proposición no de ley sobre la creación de un marco regulador de los deberes escolares en la educación primaria. El partido de Albert Rivera pide establecer un tiempo máximo que deben dedicar los alumnos a los deberes.

La Educación es uno de los pilares programáticos de Ciudadanos, que desde el primer momento ha apostado por un Pacto Nacional de Educación entre todas las fuerzas políticas que evite leyes partidistas. En el marco de esta priorización, la formación 'naranja' asume que existe un debate dentro de la comunidad educativa sobre el papel que han de desempeñar los deberes escolares en la educación primaria. Y ha decidido fijar su posición e instar al Gobierno a 'mojarse' en la polémica, toda vez que, según expone la formación, "en este asunto, desde el marco legal vigente, las tareas en casa no están reguladas, y normalmente, deciden los profesores o los centros".

Ciudadanos pide un plan de actuación en el que insta a los ejecutivos autonómicos, mediante la Conferencia Sectorial de Educación, a propiciar un debate en los centros educativos a través de los órganos de coordinación pedagógica correspondientes en relación a los deberes escolares en la etapa de educación primaria. Según ha expuesto la diputada Marta Martín, que ha registrado la iniciativa, "Ciudadanos lleva tiempo proponiendo estos marcos reguladores en las distintas comunidades autónomas" y ha recordado que también se han presentado proposiciones no de ley en la Comunidad de Madrid y en la Comunidad Valenciana.

Entre las justificaciones para proponer esta iniciativa, Ciudadanos se basa en los datos proporcionados por la OCDE, que sitúan a España por encima de la media en relación al tiempo dedicado a los deberes en casa: siendo el quinto país, según la clasificación, que más deberes pone. Así, entre las medidas a estudiar que propone sitúa la posibilidad de establecer un tiempo máximo total por curso escolar. Esto es, establecer un tiempo máximo que deben dedicar los alumnos a los deberes.

Según los resultados de una encuesta de la Ceapa, subvencionada por el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, de la que se desprende que el 40,89% de las familias opina que sus hijos tienen demasiados deberes. Según el sondeo, realizado a 1.748 padres y 472 menores, la mayoría pertenecientes a la escuela pública, el 48,48% de los adultos entrevistados piensa que los deberes escolares afectan de forma negativa a su vida familiar y el 58,82% admite que sus hijos fueron perjudicados cuando los llevaron sin hacer.



Los precios públicos de la universidad española están entre los más caros de la UE

El informe de los rectores sobre nuestro sistema universitario también pone el acento en la desigualdad que genera la acusada diferencia de las tasas según la comunidad en la que se estudie

ALEJANDRO CARRA - Madrid 13/10/2016

Los precios públicos universitarios en España están entre los cuatro más altos de la UE. Solo en Reino Unido, Irlanda y Holanda la Universidad es más cara. Este es uno de los datos que destaca el informe «La Universidad Española en Cifras 2014/2015» editado por la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas ([CRUE](#)) y elaborado por Juan Hernández Armenteros (Universidad de Jaén) y José Antonio Pérez (Universitat Politècnica de València).

Diferencias autonómicas

En esta rigurosa fotografía de la situación de nuestro sistema universitario en el curso 2014-2015, con más de 300.000 datos analizados, también se aprecia que nuestra universidad tiene un grave problema de desigualdad regional debido a las acusadas diferencias en los precios públicos según las Comunidades Autónomas. En general, todas ellas han incrementado las tasas desde 2008, pero en proporciones muy diferentes. Mientras que Galicia solo lo ha hecho en un 5,1%, Cataluña los ha aumentado en un 158%.

Baja proporción de alumnos becados

Este aumento de las tasas no ha venido acompañado de un aumento equiparable de las becas y ayudas al estudio. Es cierto que hay más becarios pero con una dotación media inferior. En el curso 2014/2015, según los datos de la Comisión Europea, un 27% de los alumnos de grado recibió ayudas al estudio en las universidades públicas presenciales, dato que nos coloca por debajo de los países escandinavos (entre el 100% y el 58%, dependiendo del país), de Holanda (76%), Irlanda (47%) y Francia (35%). Pero por encima de Alemania (25%), Bélgica (20%) o Austria (15%).

En cuanto a la financiación media por becario por parte del Ministerio de Educación (2.637 euros en el curso 2014-2015), se vuelve a niveles del curso académico 2006/2007, muy lejos de los 3.256 euros del curso 2012/2013.

Caída de la financiación

La crisis no solo ha impactado en los alumnos, las universidades también han sufrido en estos últimos años. La subida de las tasas (419 millones de euros desde 2010 hasta 2014) no ha compensado ni de lejos la caída de los presupuestos autonómicos (1.213 millones de euros menos desde 2010 a 2014). Esta merma de la financiación estructural ha sido notable en algunas Comunidades. Castilla-La Mancha (-47,72%) y Cataluña (-32,66%) son las que más han recortado la financiación a sus universidades, mientras que Asturias (-0,62%) y País Vasco (-3,86%) son las que menos lo han hecho. La única que en ese periodo 2010-2014 la ha aumentado ha sido la de La Rioja (0,94%).

EL PAÍS

Educación se ahorra 167 millones de euros en becas por la reforma de Wert

El informe de los rectores calcula que 40.000 estudiantes reciben menos dotación que antes

ELISA SILIÓ. Madrid 13 OCT 2016

El endurecimiento de las condiciones para obtener una beca universitaria, decretado en 2012 por el ministro José Ignacio Wert, permitió que en el curso 2014/2015 el Estado se ahorrara en estas ayudas 167 millones de euros. Así lo pone de manifiesto el anuario de la conferencia de rectores (CRUE), *La Universidad española en cifras 2014-2015*, presentado hoy. Uno de sus autores, Juan Hernández Armenteros, calcula que ello supone dejar sin beca a 40.000 alumnos. Ese curso el Ministerio de Educación gastó en ayudas universitarias 737 millones, que representan apenas el 46% del gasto medio de los países de la OCDE.

La Universidad española en cifras 2014-2015 explica también que los campus tuvieron que gastar 132 millones de euros en becas de su propio presupuesto para suplir el tijejetazo sufrido en las becas del Ministerio de Educación. La financiación media por becario (2.637 euros) volvió en 2014 a niveles del curso académico 2006-2007, lejos de la cuantía de 3.256 por becario que se registraba en 2012-2013. Cada becario recibe ahora un 20% menos de media que hace cuatro años. Y los más perjudicados han sido justamente los estudiantes de las comunidades más pobres: en Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha el recorte en el bolsillo ha supuesto más de un 30%.

Asimismo, se ha triplicado el número de becarios que no pagan las tasas de matrícula, pero no perciben dinero para su manutención o para compensar los bajos ingresos de su familia. Hernández Armenteros, uno de los autores del estudio, explica que cada año ingresan 220.000 alumnos en primer curso y 20.000 de ellos ya están excluidos de una posible beca porque no llegan a tener una media de 5,5, la exigida ahora por el ministerio, no el habitual 5. "Eso no se ve en Europa", se lamenta el analista. Para mantenerla necesitan una media de 6,5. España tiene, además, las cuartas

tasas más altas de Europa. "Casi hay que ser pobre de solemnidad para tener una beca compensatoria. Los umbrales no suben desde 2007. Una familia de cuatro miembros con dos universitarios que tenga una renta de más de 13.450 euros no puede optar a la beca", denuncia Hernández Armenteros.

FINANCIACIÓN MEDIA POR BECARIO



Fuente: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. EL PAÍS

“El no activar una política de más becas está provocando una exclusión de estudiantes, cuando el interés de la Unión Europea es que el 40% de los europeos tengan en el 2020 un título universitario”, ha subrayado Segundo Píriz, presidente de los rectores. “Debemos ir en la idea de aumentar la presencia de estudiantes en las universidades”.

A Píriz no le preocupa que una de cada cinco titulaciones de grados tenga menos de 40 alumnos por clase, una tendencia que se está corrigiendo en los últimos años. “Las Humanidades [con poca demanda] son fundamentales para el progreso de un país. Las modas existen y esta acabará pasando. Estos grados tienen demanda real. Estados Unidos, por ejemplo, necesita 4.000 profesores o Francia 1.000”.

La reforma universitaria del Plan Bolonia, que ha convertido las diplomaturas y licenciaturas de tres y cinco años en grados de cuatro, se ha saldado con una mejora en el rendimiento de los alumnos. El número de aprobados ha subido en cinco años un 21% y se ha hecho evidente en las cinco áreas de conocimiento. Por primera vez, puede incluir este análisis, pues fue el 2008/2009 el último curso de mayoría de alumnos con el plan antiguo y ya hay egresados de Bolonia.

El plan promovido por la Unión Europea aboga por grupos en el aula más pequeños y por una enseñanza más práctica, en la que los exámenes no pesen tanto en la nota final. La mejora en el rendimiento ha permitido que la relación entre créditos matriculados y créditos aprobados sea ya casi la misma entre los campus públicos y los privados, donde tradicionalmente ha sido más fácil pasar de curso. Se recorta las distancias en todos los grados salvo los de ingeniería, donde las diferencias de puntuación con la privada siguen existiendo. Han aumentado especialmente los aprobados de la pública en Ciencias Sociales y Jurídicas (24%) y en Ciencias de la Salud (20%).

El endurecimiento de los criterios académicos para obtener una beca, decretado en 2012, ha forzado a los alumnos a aprobar más materias para mantener la ayuda. Y se suma, además, que las tasas han crecido tanto en los años del ministro José Ignacio Wert —una tercera matrícula puede costar tanto como el resto de asignaturas de un curso en primera convocatoria— que los estudiantes se matriculan pensando en lo que realmente pueden abarcar.

Entre 2010 y 2014 las universidades públicas han perdido a 7.500 profesionales (3.486 profesores e investigadores) fruto de la no reposición de quienes se jubilaban. Una política que se ha frenado, pero que ha dejado a los campus cortos de personal y con una plantilla muy envejecida y con pocos medios. Pues el gasto público universitario ha menguado en ese lustro un 14% (1.360 millones).

Cuando el paso de Primaria a la ESO deja de ser un salto sin red

Pau Rodríguez

“Mi hermano mayor me había dicho que la ESO era mucho más difícil, que había mucho más trabajo, y por eso me daba un poco de miedo”, recuerda Luis. “Los primeros días no conocía a nadie y por eso estaba nerviosa”, añade la Sofía, algo como Jordi: “Lo que no conoces suele dar miedo”. Todos ellos son alumnos de Segundo de ESO del instituto Menéndez Pelayo de Barcelona, y rememoran, ahora con tranquilidad, un salto de la Primaria a la Secundaria que para muchos suele ser un trance. Lo sabe la coordinadora de esta etapa en el centro, Marta Ponti. “Entran perdidos, con miedo, inseguros de si entenderán lo que les dice el profesor o de si lo tendrán todo bien organizado”, explica.

El primer día en el instituto siempre impresiona. Esto no es un problema. Pero sí lo es, para muchos, todo lo que acompaña esta transición: compartir edificio con chavales que se acercan a la mayoría de edad, llenar más la mochila de deberes y de estudio, ver cómo la familia desconecta más del día a día del centro, tener que renovar amistades, paso a tener casi un profesor por asignatura... “Primero de ESO es casi el curso más importante de la Secundaria, es como nuestra cantera, los tenemos que cuidar mucho”, argumenta Ponti. El éxito -o el fracaso- de los estudiantes que salen del instituto se empieza a gestar -o a prevenir- cuando entran con 12 o 13 años. Y mucho antes. Es por eso que cuando cruzan la puerta del Menéndez Pelayo por primera vez en septiembre, los alumnos de Primero no son unos perfectos desconocidos para sus docentes. El año antes, los profesores, coordinadores y la directora del centro se han reunido con las 15 escuelas que hay en el barrio de Sant Gervasi para obtener información, uno por uno, de los que serán sus alumnos. “El objetivo es que, a pesar de cambiar de edificio, de profes y de horarios, sientan que tenemos un mismo talante, que trabajamos con las mismas metodologías, que hay una continuidad”, subraya la coordinadora.

La preocupación por el salto a la ESO la comparten muchas familias, y tiene sus fundamentos. En el conjunto de España, es el curso donde se producen más repeticiones de alumnos -un 13% de repetidores, con datos del año 2013-. Ponti explica que en su instituto seleccionan para Primero de ESO los docentes “más didácticos”, un profesorado que tiene claro que no puede empezar el trimestre llenando las tardes de los chicos y chicas con deberes y preparaciones de exámenes. “Los exámenes, sobre todo al principio, no deben ir por nota, sino servir sobre todo como diagnóstico para saber qué necesitan los alumnos y qué tendremos que cambiar”, añade Ponti. “Lo que no puede ser es que a los tres meses de entrar en el instituto, un alumno se vaya a casa por Navidad con seis insuficientes. Así yo también me iría”, dice.

Según un estudio publicado en 2012, donde se encuesta 366 alumnos de este curso, el 66% de ellos consideraba que los maestros de Primaria explican de forma más lenta que los de Secundaria y de acuerdo con lo que necesitan. Sobre sus relaciones de confianza con los docentes, el 51% afirmaba que era mejor en Primaria; 46% aseguraban que era el mismo, y solo un 3% defendía que era mejor. En el Menéndez Pelayo seguro que están lejos de porcentajes como estos, pero lo que también está claro es que el sistema no les va a favor. Una de las iniciativas desde la Administración catalana para eliminar este trance fue la creación de los Instituto Escuela, centros que aglutinan Primaria y Secundaria bajo un mismo techo y, sobre todo, bajo un mismo proyecto educativo. “Los Instituto Escuela permiten garantizar la continuidad en el método, en el currículo, en el funcionamiento del centro, en las amistades...”, enumera Teresa Farrús, coordinadora de diversidad del Instituto Escuela Jacint Verdaguer, de Sant Sadurn d’Anoia. Su proliferación debía servir también para dar más valor a la escuela pública -las concertadas ya suelen integrar estas dos etapas, lo que tranquiliza muchas familias-, pero a pesar de su impulso a partir del año 2010 actualmente sólo se cuentan 19 en toda Cataluña. Esta es también una iniciativa que se ha realizado en otras comunidades como Castilla y León, por ejemplo.

¿Una nueva etapa intermedia?

Que algo fallaba en el desembarco de los alumnos en la ESO también lo detectaron los Jesuitas cuando, en el marco de su proyecto Horizonte 2020, descubrieron que los chicos y chicas “desconectaban”, en palabras del director adjunto de la institución, Pepe Menéndez, a partir de los dos últimos años de Primaria. “Una desconexión más anímica que de resultados”, esclarece Menéndez. ¿A qué se debía esto? Entre otros factores, a que la separación entre Primaria y Secundaria no responde exactamente a la maduración de los aprendizajes de los jóvenes. Es aproximadamente a la edad de los 9 años cuando se finaliza el proceso de lectoescritura y de las operaciones matemáticas más básicas, y se abre una etapa en el desarrollo cognitivo donde se consolidan operaciones más concretas. Y no es hasta los 14 años, más o menos, cuando se es más permeable al pensamiento abstracto, según la investigación. “Visto esto, ya teníamos donde pasar la tijera”, evoca Menéndez. Así fue como Jesuitas Educación idearon, y pusieron en marcha, lo que llaman Nueva Etapa Intermedia (NEI), que lo que conocemos como Quinto de Primaria hasta Segundo de ESO.

Menéndez reconoce algunos de los defectos citados en este reportaje sobre la Secundaria clásica, como el incremento de las tareas en casa o el cambio en el perfil de los docentes, que pasan “de estar mucho más atentos al progreso

individual del alumno, con una mirada integral, a responsabilizarse solo de su asignatura “. Y añade otro más sutil incluso: “En la ESO se ha puesto siempre más acento, ya desde el primer día, en toda la información que tiene que ver con la disciplina, el orden, el cumplimiento de las normas “, describe.

¿Hay lugar en el instituto para las familias?

“Si vas al instituto ya eres grande”. Tras este tópico se mezclan diferentes expectativas sobre los jóvenes. Que poco a poco vayan ganando autonomía -ir caminando con los amigos en clase, organizarse el trabajo- no quiere decir que necesiten menos acompañamiento familiar. Pero esto no impide que, en la Secundaria, padres y madres se alejen un poco más del centro (es una consecuencia, por ejemplo, que las AMPA tengan menos familias implicadas). “Es fundamental mantener una relación fluida con las familias, sobre todo al principio”, expone Ponti, y explica que el Menéndez Pelayo hacen “varios talleres y fiestas a las que invitamos también a padres y madres”. “Las familias deberían sentirse implicadas con el centro hasta que termina la etapa obligatoria”, reivindica el director adjunto de Jesuitas, pero a la vez admite que no se puede trabajar con ellas en la ESO igual como se hace en P -3. “Tenemos que buscar otras vías de participación, nos ha faltado mucha creatividad”, afirma, y propone una participación más “ligada a la experiencia de los alumnos, a su orientación profesional, a su proyecto de futuro vital, no solo cuestiones técnicas”, argumenta. También Farrús, desde su Instituto Escuela, cree que se debe buscar una participación diferente. “Sí, en Secundaria cuesta dinamizar las familias en actividades fuera del horario escolar, pero a menudo tiene que ver con que cuesta animar a los niños y niñas en actividades programadas, porque lo que quieren es más libertad, más capacidad de decidir”, sostiene.

Pablo Gentili “La OCDE imbeciliza el concepto de conocimiento”

Pablo Gutiérrez del Álamo

Pablo Gentili (Buenos Aires, 1963) es una de las personas que más sabe de educación y desigualdades sociales de América Latina y, seguramente, de España. Es secretario general de CLACSO. Recientemente ha hecho una visita a Madrid para participar en el XV Fórum de la Federación de Enseñanza de CCOO. Aprovechamos para hablar con él sobre educación, PISA, pactos y la importancia de la escuela en nuestras sociedades.

Durante su intervención lanza una idea que tal vez hayamos dejado aparcada en los debates sobre profesión docente: los docentes que tienen más dificultades deben recibir más apoyo, frente a quienes defienden que quienes lo tienen mejor, sean ensalzados.

Se habla mucho de incentivar a los docentes que van bien. Tú hablas de apoyar a quienes no van tan bien. Esto no es muy habitual

Este es el sistema de evaluación que premia a los mejores, que supone que las personas funcionan mediante un estímulo de premio y castigo. Trata de imponer en la escuela un modelo empresarial en donde si tú reúnes ciertas características, ganas más. Características que no necesariamente están ligadas al conocimiento ni a la profesionalidad sino a justificaciones de discriminación social: si eres mujer ganas menos, si eres negro ganas menos, si eres inmigrante ganas menos... el mercado de trabajo no premia a los mejores por su inteligencia, los premia por otros atributos. Y ese modelo se intenta imponer en el sistema educativo.

Esto genera desigualdad y una profunda injusticia y una dinámica de trabajo profundamente individualista en los centros.

¿Cómo?

Si de lo que se trata es de ser premiado por mi capacidad de destacar y diferenciarme, necesito ganarte a ti y que tú no te destaques. Estimulo un trabajo muy poco solidario, individualista. Y el desinterés por la socialización y la posibilidad de compartir las buenas experiencias.

Cuando se discuten los incentivos o de cómo mejorar el profesorado, de lo que se trata es de generar estrategias que potencien lo que tiene de bueno como colectivo, no solo los atributos individuales... Lo que ocurre en las instituciones educativas es producto de un trabajo colectivo. Hay una serie de virtudes y cualidades que es necesario estimular y que no tienen que ver solo con la nota de PISA.

¿Qué características colectivas son esas?

En América Latina se ha producido una expansión muy grande de la escolaridad. Tenemos escuelas en las que los chicos no tienen un buen rendimiento como en los mejores centros. Pero tienen por primera vez acceso los alumnos y todas las familias. La escuela es un factor de promoción de acceso a la cultura muy importante. La posibilidad de que una familia que nunca tuvo un libro en la casa, tenga uno, es un actor positivo.

Si yo solo evalúo al niño y a ese docente según PISA, me da una visión muy distorsionada. Si lo comparo con un chico de un barrio de clase media de Buenos Aires, puedo llegar a la conclusión de que esa escuela es pésima, y estoy desconsiderando el enorme valor que tiene en esa comunidad.

Si solo premio al que se saca la nota más alta en matemáticas, genero un modelo de productividad que desestimula a los propios docentes porque quienes trabajan en las áreas más pobres son sistemáticamente humillados, descalificados, criminalizados y ofendidos por, supuestamente, su pésimo desempeño pedagógico. Hace que ellos, o sus directores o los propios padres les empiecen a exigir que trabajen en lo que se supone que es un buen padrón de desempeño: sacarse una buena nota.

Decías en tu intervención que esta homogeneización que es PISA supone la pérdida en Brasil de materias como Sociología. Aquí, el exministro Wert hablaba de asignaturas que distraen.

Es una visión reduccionista de la educación impuesta por la capacidad de orientación de la política de la OCDE. ¿Qué hacen PISA y la OCDE? Determinan, con un criterio arbitrario y que no se pone nunca en discusión, qué necesita aprender un joven para tener éxito. Esto debería ser motivo de un gran debate público: qué es necesario saber.

No se puede tomar como dato el mercado, porque supone cristalizar un modelo de desarrollo social profundamente injusto que vemos que genera miseria, exclusión. Cómo hacer un manual de sobrevivencia en la selva.

La primera pregunta es ¿queremos vivir en la selva? Si respondiéramos que queremos, en ese caso, discutamos qué conocimientos o competencias son necesarias.

Haciendo esto y asumiéndolo como lo hacía el ministro Wert, que tenía una visión bastante particular de la educación y del desarrollo, te sobran un montón de disciplinas. Si para triunfar en la vida hay que hacer lo que dice la OCDE, ¿para qué necesitas la música? ¿Para qué sirve el arte, la sociología, la filosofía? ¿Para qué sirve pensar, inclusive, en la matemática como una herramienta de transformación? La matemática que se aprende, es una matemática para los negocios, para la empresa, para la gestión, para el *management*. No es una matemática humana. Es una visión totalmente limitada, primitiva de la educación.

La OCDE no es que sea tan mala, pero imbeciliza el concepto de conocimiento en una sociedad, que, a su vez, imbeciliza lo que dice la OCDE. Cuando Wert entiende lo que dice la OCDE, lo trivializa mucho más, lo estupidiza mucho más.

Y esto va bajando hasta la directora de escuela. Es una escalera descendente de degradación del concepto de conocimiento que nos lleva no solo a la dramática evidencia de que el ministro quiere suprimir la sociología, si no de que los propios alumnos no saben para qué sirve la sociología y les molesta la sociología, les molesta la filosofía.

¿Por qué aceptamos tan fácilmente que el diagnóstico lo haga la OCDE?

En el caso de la izquierda, el pragmatismo político. En América Latina tenemos muchos gobiernos progresistas, no es solo un problema del socialismo aquí. La necesidad de responder a los medios, a los grupo de poder, te lleva a una cierta *real politik* a partir de la cual aceptas la regla del juego creyendo que la vas a poder dominar, y ella te termina dominando a ti.

En el caso del Partido Popular o las derechas en América, es por convicción. Creen que la educación es así. Tienen una visión segmentada, clasista de la sociedad. Es una concepción del mundo, de la sociedad, de educación. Y creo que la OCDE les muestra un camino.

Las ventajas de estos modelos pedagógicos empresariales es que simplifican mucho. Transmiten un mensaje muy claro que, por un lado, desresponsabiliza al estado y, por otro, atribuye a las familias o a las escuelas los problemas de la educación.

Si cada uno elige el centro que quiere, el resultado del centro también es parte de tu responsabilidad, porque tú lo elegiste. Como si alguien eligiera realmente. Las investigaciones en política educativa son claras, han demostrado que son mucho más los centros que eligen a los padres que los padres que eligen centros.

La OCED simplifica y explica el por qué algunos triunfan y algunos fracasan. Se trata de que las escuelas se adapten. Y como decía, la mejor forma que creen que hay es que los docentes sientan el estímulo para mejorar ganando beneficios económicos. Si muestro que los que funcionan bien ganan más, los docentes se esforzarán.

Todo esto me da una narrativa. PISA es una narrativa de cómo funciona la escuela, no es solo una prueba. Me dice lo que está bien y mal. Plantea una meta, una salvación: el camino para llegar a Corea, es claro: hacer lo que hizo Corea. Lo cual es una simplificación total.

Igual que la religión me ofrece personas virtuosas, la OCDE me ofrece países virtuosos, una mística.

Pero las lecturas de PISA son muy particulares.

PISA simplifica pero después está la simplificación de la simplificación. Tú puedes usarlo para mostrar algunas cosas. Por ejemplo, Uruguay es un país con bajo resultado en PISA, pero en donde la diferencia entre los más altos puntajes y los más bajos es equilibrado. No tenés una curva enorme como en Chile.

Tenés unos puntajes altísimos en las élites chilenas que se educan en escuelas de súper *elite*, privadas, y después el resto, que se sacan notas malísimas. El promedio te da más alto que Uruguay. Ahora ¿qué sistema educativo preferís?

Si yo aplicara el concepto PISA en Uruguay, haría más desigual el sistema educativo. Los que mejorarían no serían todos sino unos pocos, que subirían la nota final pero harían del sistema educativo mucho más desigual.

Hace unos días Save the Children publicó un estudio en el que decía que los más pobres fracasan y abandonan más.

Esa es una cosa que habría que estimular en las escuelas, la retención. Si vos estimulas la competitividad, para la escuela puede ser un buen negocio la deserción. Porque se libera de los peores alumnos.

La deserción tiene que ver muchas veces con mecanismos asociados a la desigualdad, a la pobreza y con mecanismos que la institución genera para expulsar a los peores, para sacárselos de encima. Nos hemos acostumbrado a que en el sistema educativo, los que tienen problemas entorpecen, molestan.

La mejor escuela es en la que se forman los mejores alumnos. Pero me tienes que decir cuál fue la tasa de retención y a cuántos alumnos se expulsó. Porque no es un campeonato de fútbol, es el ejercicio de un derecho humano lo que está en juego.

¿Tiene que ver con recursos económicos?

Tiene que ver con que los recursos económicos no funcionen como un mecanismo de chantaje, pero también con una cultura, una visión de la escuela. Es una cuestión simbólica también.

Está en juego el prestigio, el reconocimiento. Como PISA se trata de un *ranking*, de un campeonato de fútbol, estar en las primeras posiciones te da prestigio. Te da reconocimiento y eso, creo, desintegra también comunidad educativa. Porque impone un *ethos*, un modelo ético que es profundamente desintegrador.

Volviendo a la retención, ¿se consigue con más dinero, con más docentes por aula?

Si uno hace diagnóstico y ve que hay unos problemas que son políticos y otros económicos, de recursos, y otros que son culturales, tiene que operar en los tres frentes.

En las cuestiones políticas creo que hay que definir cuáles son las prioridades de una nación en lo escolar. Para qué quiere España un sistema educativo. Para qué le sirve. Hay una clara diferenciación entre el modelo que quiere Podemos o el PSOE o IU... hablando de la construcción de la ciudadanía, de derechos, igualdad, compensación... Por otro lado, en las otras visiones, hay un papel menos enfático en el reconocimiento de la diversidad, y más en la dimensión competitiva, de resultados, de programas especiales, de acciones, más despolitizado.

La primera cuestión es esa, la política. Y esto tiene que ver con los docentes. Qué tienen que ser, que saber, para qué sirve su trabajo. Si queremos que sean meros transmisores de competencias que capacitan a nuestros chicos para unas pruebas que los habiliten como supuestos seres humanos inteligentes, o si queremos que sean productores de sentidos culturales, transmisores y constructores de conocimiento, promotores de la justicia social. Significa asignarle al docente un papel político fundamental.

Si esto es así, tengo que ver dónde gasto los recursos. Por ejemplo, es un despropósito que si estoy en una crisis le regale 29 millones de euros a los más ricos para que vistan a sus chicos para ir a la escuela (como sucede en Madrid). Es absurdo.

Como lo es que tengamos la estructura tributaria tan regresiva en todos los países en donde los ricos no pagan impuestos o donde tienen paraísos fiscales. Tengo que ajustar mucho más el sistema fiscal, porque nos están robando la plata.

Y tengo que cambiar la cultura también. Crear un nuevo *ethos* de la educación que no la limite al mercado de trabajo. Que valore lo que nos da. ¿Qué es lo que nos da? La educación me enseña e indignarme frente a la injusticia. En ella voy a aprender que es inaceptable que vivamos en una sociedad donde haya gente que se muera de hambre, donde haya gente que no tenga sus derechos más fundamentales, donde las mujeres ganen un 30% menos que los hombres, donde miles de personas mueran en el Mediterráneo. La discriminación racial, la violencia de género. Todo eso lo aprenden en la escuela.

Tenemos que hacer que la sociedad, colectivamente, reconozca esto. Es importante que la sociedad entienda que sus hijos están en la escuela no solo para aprender a manejar una computadora y así ser millonario. Está en la escuela para volverse una buena persona, un buen ciudadano, para involucrarse en los asuntos públicos.

¿Qué podemos aprender aquí de América Latina?

Cada país vive su experiencia política y construye su trayectoria. Pensar en una lógica de lecciones es complicado. Más que lo que se puede aprender, es lo que se puede reflexionar.

América aprendió mucho de la pedagogía crítica de España en los 80 y 90. Hay que politizar el debate educativo. La dificultad de un pacto es que lo que está por detrás es un modelo de sociedad. Hay ese mito de que la educación ha de ser una política de estado, pero si no estamos de acuerdo con el modelo de sociedad es difícil una política de estado.

Yo creo que una cosa que España tuvo y que veo que ahora está relativamente debilitado es este debate más político. No es un problema de métodos, es un problema político.

Ahora el PP gana todas las elecciones, pero en algún momento puede cambiar. Y cuando cambie, ¿qué va a pasar? Que si la izquierda no se une y comienza a construir una perspectiva de la política educativa más consensuada, ahí sí, si no se hace un pacto, si no se piensa en estos sectores que defienden los mismos intereses aunque con caminos diferentes, quizá cuando la izquierda llegue al poder lo hará muy fragmentada. Esta es otra enseñanza que nos deja América Latina.

España y América son un territorio que deber ser internacionalizado más allá del comercio, por las movilizaciones, por las utopías que son comunes.

 **madridiario.es**

Educación dice que la promoción con asignaturas suspensas se debe a la aplicación de la LOMCE

POR JAVIER GARCÍA MARTÍN. Jueves 13 de octubre de 2016,

El consejero de Educación, Juventud y Deporte **de la** Comunidad de Madrid, Rafael Van Grieken, ha asegurado que su departamento se dedica exclusivamente a "aplicar la LOMCE" en lo referido a la promoción de los alumnos de ESO con materias suspensas.

La diputada de Podemos en la Asamblea de Madrid, Cecilia Salazar-Alonso, ha reclamado al Gobierno regional este jueves en el pleno de la Asamblea de Madrid que clarifique los criterios de promoción para los cursos 1º y 3º de la ESO este año académico, después de que **Madridiario** publicara que se podría pasar con hasta cinco asignaturas suspensas, en función de su categoría curricular.

"Nos podemos encontrar que un alumno puede llegar al final de la ESO y tener que recuperar **ocho** asignaturas", ha asegurado Salazar-Alonso. "Si no computan y permiten pasar curso, un alumno de 4º de ESO puede llegar a tener que recuperar casi un curso entero", ha afirmado antes de reprochar que la asignatura 'estrella' de Programación y Robótica se vaya a quedar "sin peso alguno". "Otros estudiantes tendrán la nota media tan baja sin contar con estas asignaturas que no se podrán titular", ha añadido.

Cumplimiento con la ley

"Estamos cumpliendo los criterios de promoción que establece la LOMCE. Toda la normativa desarrollada es respetuosa con esa ley, como hicimos con la LOE", ha sintetizado el consejero de Educación, Rafael Van Grieken.

Según ha señalado, "se permite de manera excepcional" que los alumnos puedan promocionar con tres asignaturas suspensas "siempre que no sean Lengua y Literatura o Matemáticas". No obstante, ha aclarado que se podrá pasar de curso habiendo suspendido alguna de esas dos si el equipo docente considera que es beneficiosa esa promoción y se propone un refuerzo al estudiante. Además, ha defendido que "todas las asignaturas formarán parte de la media" curricular.

"La información sobre procesos de promoción se han sabido este verano: esa información no estaba disponible antes", ha replicado la diputada. La portavoz ha sospechado que tras la, a su juicio, falta de previsión en cuanto a este tema de la Consejería, exista la intención de que en el futuro haya "un gran número de estudiantes que no pueden acceder a estudios superiores". "No sé si nos tenemos que ir acostumbrando a que un sector importante de los madrileños no tenga la titulación básica", ha añadido.

ESCUELA

Big data, cuando las respuestas están en el colectivo

Daniel Sánchez

¿Se imagina poder analizar la trayectoria de un estudiante, compararla con la que han tenido otros miles de jóvenes y así poder prever con bastante precisión cómo va a acabar este primer alumno? ¿Se imagina poder emplear esta información para intervenir y modificar su camino con el fin de mejorar sus resultados y, por tanto, su futuro?

Pues deje de imaginar porque todo esto ya es posible. Bienvenidos al Big Data y su aplicación educativa, el **Learning Analytics**.

El Big Data ha desembarcado en la educación. El estudio masivo de datos para analizar tendencias, hallar patrones y proponer soluciones personalizadas para los alumnos empieza a despuntar tímidamente en el sector de la enseñanza,

sobre todo en los niveles universitarios. Sin embargo, su aplicación no acaba de arrancar, aunque en España hay varias universidades que sí están realizando proyectos. En los niveles inferiores la presencia es, en el mejor de los casos, testimonial.

Son muy diversas las posibilidades que ofrece esta técnica. Desde aplicaciones educativas que recogen toda la información de los usuarios que las utilizan (cuándo acceden, desde dónde, cuándo salen, qué miran, durante cuánto tiempo, qué partes gustan más, cuáles exigen un mayor esfuerzo o directamente se ignoran...) para saber cómo mejorarlas, hasta el análisis de datos de los alumnos para la personalización de los itinerarios de aprendizaje o por un buscador de recursos que recomienda productos educativos teniendo en cuenta el contexto, nivel e incluso localización de una escuela son realidades ya en España.

Y lo que está por venir. Los expertos consultados para elaborar este reportaje coinciden en que el Big Data ofrece unas posibilidades inmensas para la educación. Pero también que falta muchísimo camino por recorrer. Y no todos son igual de optimistas al respecto.

"Tiene que pasar", opina Enrique Dans, profesor de Innovación en el IE Bussinnes School, quien vaticina que estamos "al borde de una revolución en el uso del **massive learning**. No puede ser que estemos viviendo cambios sociales enormes y la educación no acompañe". Estrella Pulido, profesora en la Politécnica de la Universidad Autónoma de Madrid, tiene sus reservas al respecto: "Dudo que lo veamos en un futuro inmediato en España. Se necesita mucha infraestructura, herramientas y coordinación para centralizar los datos. No creo que se den las condiciones".

Y es que no todo son posibilidades con el Big Data. Como ocurre con todo lo relacionado con la recogida de información personal, el desarrollo de esta tecnología trae consigo algunas cuestiones relativas a la privacidad. "Que un alumno sepa que se están recopilando sus datos para hacer algo con ellos, aunque sea en su beneficio, puede levantar recelos", explica Daniel Burgos, Vicerrector de Investigación y Tecnología en la Universidad Internacional de La Rioja. Las Alt School, en EE UU, son el paradigma en este sentido: recopilan absolutamente toda la información que pueden de sus alumnos, hasta el extremo de estudiar las expresiones de sus caras en clase mediante un software de reconocimiento facial para detectar si se aburren o se cansan. Al ser una tecnología relativamente nueva y no completamente desarrollada, en la mayoría de los países está aún sin regularizar.

Cientos de miles de datos

La tecnología del Big Data permite recolectar, almacenar y preparar grandes volúmenes de datos para analizar o visualizar una relación entre ellos. A partir de una serie de datos históricos o de información que se obtiene a tiempo real. El estudio de estos datos ofrece múltiples posibilidades para identificar y/o predecir con detalle las causas o efectos de eventos, sucesos o procesos complejos.

Por ejemplo, si una determinada universidad o instituto tiene información sobre el desempeño académico de miles de alumnos que han pasado por sus aulas a lo largo de los años, podrá realizar un estudio de cuáles son los factores del éxito de un estudiante o de hacia dónde se encamina otro que sigue los pasos que ya han dado otros.

El Big Data también ofrece grandes posibilidades para analizar todo un sistema educativo, detectar sus desigualdades y actuar en consecuencia. Este enfoque se utilizó en Chile, donde un proyecto estudió datos abiertos del Gobierno sobre la oferta educativa, los contextos sociales y otros indicadores, entre ellos dónde vivían los alumnos respecto a su escuela, la vulnerabilidad del centro o la motivación de los estudiantes. Con toda esta información, los investigadores construyeron un mapa que predecía el abandono escolar y la segregación educativa, que provocaba por ejemplo que los alumnos con un mejor nivel socioeconómico acudieran a escuelas más cercanas y con mejores resultados. Con esa información se podía, entre otras cosas, diseñar dónde deberían construirse nuevas escuelas.

¿Cuál es el problema con el uso del Big Data en general? Que para que funcione se necesitan enormes cantidades de datos que analizar. No se pueden sacar conclusiones de unos pocos cientos de registros. El volumen ideal hablaría de, al menos, miles. Y, en un mundo perfecto, cientos de miles o millones. Básicamente, cuantos más datos tenga el algoritmo para estudiar, más fiable será su resultado.

¿Es esto un hándicap? "Cualquier sitio medianamente serio que haya ido guardando registros con cierta eficacia debería tener datos suficientes. Puede haber varias métricas a lo largo del curso de cada alumno. Con unos cuantos años de datos podrías empezar a tener los datos del proceso y las variables independientes contra las que cruzar los datos", afirma Dans.

Algunas experiencias concretas

En varias universidades de España se realizan proyectos para sus cursos, alumnos y profesores. A nivel de colegios o institutos ninguno de los expertos consultados conoce casos de aplicación generalizada más allá de pequeñas pruebas en algunos centros.

En la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) el programa Urtutor "estima la evolución del alumno en función de sus notas, los trabajos que entrega, los foros en los que participa, etc.", explica Daniel Burgos. "Y prevé, antes de que acabe el curso, cómo va a finalizar esa persona comparando su perfil con el de antiguos alumnos". Con esa

información, se realiza una predicción de dónde va a llegar el sujeto en cuestión. Gracias a estos datos el profesor puede, si lo considera oportuno, trabajar con él o entregarle un paquete de recursos educativos para que mejore.

En los siete años que lleva funcionando el programa está dando resultados, asegura Burgos. De momento lo están testando con 2.000 alumnos y, si acaba consolidándose, lo podrán trasladar a las escuelas, explica.

La Universidad de Vigo desarrolló el proyecto Itech para la recomendación de productos educativos "adecuados para cada escuela en particular según su contexto, nivel, etc.", cuenta Luis Anido, catedrático de Ingeniería Telemática del centro. La particularidad de Itech es que permite una personalización y aprendizaje en las búsquedas a las que otros buscadores no pueden llegar.

Itech maneja la información de Wikipedia que, al presentar las entradas desambiguadas, ofrece mayores posibilidades de concreción (esto es, si uno introduce el término 'Tesla' en Wikipedia, la enciclopedia diferenciará la entrada dedicada a los coches de esta marca de la entrada que habla del científico; mientras en Google si se especifica más saldrán todas juntas. De momento, el proyecto está parado por falta de financiación.

La Universidad de Cádiz centró sus esfuerzos en crear una herramienta que permite a los profesores desarrollar, con un mínimo de conocimiento, aplicaciones de realidad aumentada en las que "cualquier interacción que el usuario tenga con la aplicación quede reflejada para su estudio posterior", según explica Miguel Mota, profesor de Ingeniería Informática del centro. Veris, como se llama la herramienta, da a cada profesor la opción de elegir qué información recoger y así cada docente puede crear su propia actividad y obtener los datos sin depender de nadie. "El profesor tenía el problema de que desarrollaba una actividad para 50 alumnos y la única manera de saber qué había pasado con la aplicación era hacer un cuestionario entre ellos", cuenta Mota. Con lo imprecisos y genéricos que estos pueden resultar.

Algo similar están realizando en la Universidad Autónoma de Madrid con los MOOC (massive online open course, por sus siglas en inglés). Los cursos abiertos y masivos por internet atraen a miles de estudiantes, y con ellos vienen sus hábitos de estudio auestas. Así, con diferentes técnicas, la UAM "extrae comportamientos, accesos, sabe qué está pasando, qué material es malo, cuál es bueno, si un vídeo es demasiado largo, etc.", cuenta Ruth Cobos, profesora de Ingeniería Informática en la Universidad. Una manera de proceder que les ha permitido detectar, por ejemplo, que ningún vídeo debe durar más de seis minutos porque por encima de ese tiempo a los alumnos les parecen muy largos y no los ven).

Varios colegios españoles enseñan Matemáticas como en Singapur

Más de una decena de colegios españoles públicos, concertados y privados de varias comunidades autónomas han decidido poner en práctica en sus aulas este curso escolar 2016-2017 el método matemático de Singapur, que ha situado a este país asiático a la cabeza de los informes internacionales de la OCDE.

En el último Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA 2012), Singapur quedó en la segunda posición en competencia matemática, con 573 puntos, 79 por encima de la media de los 34 países de la OCDE que participaron en esa educación (494) y 89 puntos por encima de España (484).

La clave del éxito, según los expertos, está en la fórmula empleada. A principios de la década de los años ochenta, ante los bajos resultados de sus alumnos en las comparativas internacionales, el Ministerio de Educación de este país ideó un nuevo sistema matemático, basado en las recomendaciones de especialistas internacionales en aprendizaje, como el psicólogo estadounidense Jerome Bruner, el británico Richard Skemp, el ruso Lev Vygotsky y el húngaro Zoltan Deines.

"En Singapur han puesto la comprensión de los conceptos, el razonamiento y la resolución de problemas como objetivos fundamentales del aprendizaje", según explica a Europa Press el profesor titular del área de Matemática Aplicada en el Departamento de Matemáticas de la Universidad de Alcalá, Pedro Ramos.

Primero manipular, luego dibujar y después los símbolos

Este docente indica que esto se consigue combinando adecuadamente algunos de los desarrollos más importantes en educación matemática de la segunda mitad del siglo XX, como el 'aprendizaje en tres etapas' de Bruner: "Los niños deben primero manipular, luego dibujar, y solo después pasar a los símbolos matemáticos tradicionales".

¿Y cómo se enseña Matemáticas en España? Según Ramos, el enfoque más extendido está basado en la repetición y en la memorización. "Los alumnos practican y memorizan, muchas veces sin entender las ideas involucradas. El problema es que este enfoque no permite aplicar esos contenidos a la resolución de problemas, que es el donde obtenemos peores resultados en las pruebas internacionales", sostiene.

Este profesor universitario, que es asesor pedagógico en la editorial Polygon Education, la encargada de distribuir los materiales oficiales sobre el método en España, está "convencido" de la mejora de los resultados a corto plazo con la aplicación del método asiático y subraya que varios países están en ese camino. En concreto, ya está presente en cincuenta.

Sin embargo, señala que el "principal inconveniente" para el desarrollo de este sistema en España son los currículos "demasiado amplios", que impiden a alumnos y profesores detenerse en comprender los temas. "Los contenidos

necesitan una revisión. Cada vez está más claro que la vía para mejorar el aprendizaje es estudiar menos cosas, elegir las importantes y estudiarlas en profundidad", advierte Ramos.

Los currículos de la LOMCE, un escollo

Recuerda, en este sentido, la recomendación de la OCDE de reducir los currículum para abordar los temas con más profundidad y con actividades que enganchen a los alumnos. "Aquí, sin embargo, lejos de mejorar estamos empeorando, porque los currículos de la LOMCE son aún más amplios que los anteriores", asevera.

Pero pese a la ley educativa y al currículo amplio, si España aplica la fórmula de Singapur se obtendría, a su juicio, "una mejora sustancial" en el nivel de comprensión matemática del alumnado. Lo ideal, según explica, es empezar en las etapas de Infantil y Primaria para que este avance pueda apreciarse en un informe PISA, que evalúa los conocimientos a los 15 años de edad (4º de la ESO).

"Las experiencias en otros países que han implantado la metodología en cursos más avanzados (niños de 10 años, por ejemplo) han encontrado muchas más dificultades", sostiene este profesor universitario, para añadir que se necesitan profesores con gran formación para adaptar la actitud de los alumnos y sus conocimientos al nuevo sistema.

Cambia el rol del profesor

Sobre esto último, Fermín Armendáriz, uno de los maestros que este curso ha comenzado con el método de Singapur para impartir Matemáticas en 2º de Primaria, en el colegio Irabia-Izaga de Pamplona (Navarra), destaca la importancia de la formación docente porque con esta fórmula "cambia el rol del profesor".

En declaraciones a Europa Press, Armendáriz aclara que su colegio no partía de cero y asegura que "siempre ha apostado por la innovación" educativa. Concretamente, en la enseñanza de Matemáticas, este centro concertado lleva años usando métodos distintos al tradicional, de manera que el de Singapur encaja en esta "trayectoria". Este curso lo pone en marcha en Infantil, 1º y 2º de Primaria y en 1º de la ESO.

Si bien considera que "es pronto" para afirmar que este sistema ha mejorado el rendimiento de los alumnos, pues sólo ha pasado un mes desde que comenzó a aplicarlo, Armendáriz no tiene dudas de que esto será así. También destaca la confianza que los padres del centro depositan en los profesores, que "entienden que si hay algún cambio, es para mejorar".

"Si hace 15 años, las clases eran magistrales y consistían en hacer un montón de operaciones y fórmulas, ahora el alumno trabaja en el aula de manera cooperativa y manipulativa, interacciona con sus compañeros y llega a comprender las Matemáticas", explica este maestro que percibe en los niños de su clase un mayor interés, incluso entre los que presentan más dificultades. "El alumno que podía odiar las Matemáticas, ahora las entiende mejor y le gustan", concluye.

Fuente: Europa Press.

El PSOE pedirá en el Senado la próxima semana suspender las 'reválidas' de ESO y Bachillerato

El portavoz socialista en Educación, Vicente Álvarez Areces, ha explicado que con esta norma que regula las reválidas, los alumnos de cuarto de la ESO y segundo de Bachillerato tendrán que aprobar dichas pruebas finales, aunque no tenga efectos académicos hasta el curso 2017-2018, salvo para el acceso a la universidad, si quieren obtener sus respectivos títulos y continuar con sus estudios, según informa el PSOE.

Álvarez Areces ha subrayado que el citado Real Decreto es "un despropósito" que impide llegar a un pacto educativo porque las reválidas, tal como están planteadas en la LOMCE, constituyen una "barrera que lesiona la igualdad de oportunidades e impide que asumamos los retos y competencias propios del siglo XXI para mejorar la calidad de nuestro sistema educativo".

Asimismo, ha insistido en que las "reválidas" son una auténtica "barrera discriminatoria" que supone una ruptura respecto a la concepción de la evaluación continua de los alumnos y ha apuntado que suponen, "una total desconfianza en el profesorado".

Además, ha lamentado que la LOMCE provoque una "verdadera ruptura" en el sistema educativo, creando 17 planes de estudios diferentes y dificultando la movilidad de alumnos en todo el territorio. "Ha llegado el momento de buscar un consenso real que otorgue perdurabilidad y estabilidad a nuestro sistema educativo, buscando la mejora de la calidad, sin perder la equidad", subraya.

Finalmente ha recordado que Aragón ya ha presentado ante el Supremo un recurso contra las reválidas de ESO y Bachillerato y ha añadido que Cantabria, Baleares, Extremadura, Canarias, Castilla-La Mancha, Asturias, Andalucía, la Comunitat Valenciana y Cataluña también están formalizando la presentación de más recursos. En la misma línea señala que todas las comunidades autónomas gobernadas por socialistas han reclamado en el Senado la convocatoria de la Comisión General de las Comunidades Autónomas para paralizar la LOMCE.

Fuente: Europa Press.