



TEXTOS Y AUDIOS

ESPAÑOL

Semestre 3

2021-2022

Docente: Drina ROMAN

drina.roman@univ-poitiers.fr

TEXTO 1

¿Deben ir sin mascarilla los alumnos en clase de Educación Física?

Los expertos se inclinan por permitir que se la quiten si es al aire libre. La norma es distinta según la comunidad autónoma

IGNACIO ZAFRA

Valencia - [27 SEP 2021-03:30](#)ACT.: 27 SEP 2021 - 03:30 UTC

Irene cuenta que sus dos hijas, de ocho años, alumnas de un colegio público de Valencia, solo se quejan de la mascarilla cuando tienen que correr con ella. “Me dicen: ‘Mamá, me ahogo’. No le veo sentido a que fuera de los centros educativos cada vez hagamos más cosas sin [la mascarilla](#) y en las clases de [Educación Física](#) al aire libre tengan que usarlas”. Muchas familias hacen la misma reflexión y algunas, en un número que según fuentes educativas no es de momento muy significativo, han presentado escritos en sus centros y apoyado campañas digitales para pedir que niños y adolescentes puedan dejar de llevarla cuando hacen gimnasia. Los expertos consultados por este periódico están de acuerdo en que se la quiten siempre que se cumplan una serie de condiciones: que el deporte se practique al exterior, se mantenga cierta distancia y el [nivel de contagios](#) sea similar al actual (69 casos por cada 100.000 habitantes en los últimos 14 días, según datos del viernes) o mejor. Las comunidades mantienen regulaciones diferentes al respecto.

Solo cuatro autonomías —Andalucía, Comunidad Valenciana, Canarias y Castilla y León— obligan a usar siempre la mascarilla en clase de Educación Física. Tres —País Vasco, Murcia y Asturias— permiten que los alumnos se la quiten en muy pocas situaciones. Mientras que las otras 10 tienen reglas dispares, pero más permisivas: en general contemplan que los chavales hagan deporte sin ellas al aire libre cuando el esfuerzo es intenso y estén a más de 1,5 metros de distancia, aunque la forma en que están redactadas sus normativas deja en casi todos los casos la última palabra a los centros.

Protocolo de referencia

El protocolo de prevención de contagios en centros educativos, diseñado por el Gobierno y aprobado por la Comisión de Salud Pública al principio del verano, que es el documento que ha servido de referencia a las normas fijadas por las autonomías, abre la puerta a que los alumnos hagan deporte sin mascarilla de forma cautelosa: “En actividades al aire libre controladas en las que el alumnado respeta la distancia de 1,5 metros, se podrá valorar no usar la mascarilla durante esa actividad, sujeto a su vez a la evolución de la situación epidemiológica”.

José Antonio López, virólogo del CSIC, y el pediatra y epidemiólogo Quique Bassat coinciden en que dada la elevada cobertura de vacunación (76,4% de la población general y 72,1% en la franja de 12 a 19 años, con datos de este jueves) y el actual nivel de contagios, es razonable permitir que los alumnos hagan deporte sin cubrebocas. “Sobre todo porque es una medida reversible, que debería ser objeto de un seguimiento exhaustivo”, dice López.

Salvador Peiró, portavoz de la Sociedad Española de Salud Pública, está de acuerdo, aunque subraya que nos movemos en un escenario nuevo en el que, además de contar con muchos

vacunados, circula la variante delta, más infectiva. “En cualquier caso no obligamos a nadie a llevar mascarilla al aire libre, teóricamente, respetando distancia. Y creo que, más por coherencia que porque tengamos mucha evidencia, tocaría aplicar la misma regla”. En poblaciones con alta incidencia o en centros educativos donde se detecten casos, Peiró aboga, en cambio, por ser “más exigente”. “En los colegios estas estrategias finas son más fáciles de implementar que en otros lados”.

El ánimo en la escuela ha cambiado mucho respecto a hace un año, cuando el desconocimiento sobre la pandemia generaba una gran tensión. En Educación Física, la mayoría de las clases son al aire libre, lo que las hace más seguras, pero al hacer ejercicio las personas expelen más partículas potencialmente virales. “Fue muy duro, pero ahora se ve distinto”, afirma Mónica Aznar, que da clases de la asignatura en un instituto de secundaria aragonés, forma a docentes en la Universidad de Zaragoza y es vicepresidenta del Consejo General de la Educación Física y Deportiva. Aznar también cree que al aire libre los alumnos deben poder quitársela cumpliendo una distancia de “como mínimo un metro”. “Prácticamente toda la programación se puede hacer manteniendo esa distancia de seguridad”.

Intensidad moderada

La docente añade que hay “muchos estudios, contradictorios, sobre si la práctica de ejercicio físico intenso [con mascarilla] provoca hipoxia” (déficit de oxígeno). Pero Javier Molina, catedrático de la Escuela de Magisterio en la Universidad de Valencia especializado en Educación Física, afirma que, hasta donde él sabe, las clases de primaria y secundaria no conllevan hoy día intensidades altas. “No se les hace correr sin más [durante toda la hora]. Son clases programadas con objetivos como el desarrollo de la motricidad, la expresión corporal y, por tanto, la mascarilla no está generando problemas”.

Al margen de las reglas formales, la realidad a pie de centro es que, allí donde la mascarilla sigue siendo obligatoria, una parte de los profesores están siendo más comprensivos que el año pasado con los alumnos que se la bajan en clase de gimnasia. Así lo ha comprobado Pedro Molina, presidente de los directores de institutos públicos de Sevilla: “Sé que hay profesores que no están siendo excesivamente exigentes a la hora de hacer ejercicio en el patio, y no lo veo mal. Los críos están al aire libre, no están unos encima de otro y, por tanto, no hay tanto problema”.

Es redactor de la sección de Sociedad del diario EL PAÍS y está especializado en temas de política educativa. Ha desarrollado su carrera en EL PAÍS. Es licenciado en Derecho por la Universidad de Valencia y Máster de periodismo por la Universidad Autónoma de Madrid y EL PAÍS.

Fuente: <https://elpais.com/educacion/2021-09-27/deben-poder-quitarse-la-mascarilla-los-alumnos-en-clase-de-educacion-fisica-las-autonomias-dan-respuestas-distintas.html>

TEXTO 2

Un experimento en España muestra que las tutorías suben un 30% los aprobados en matemáticas

Cerca de 400 alumnos de la ESO de centros públicos y concertados en barrios desfavorecidos participan en un programa de extraescolares con sesiones online y reducen un 75% las probabilidades de repetir curso

ANA TORRES MENÁRGUEZ

Madrid - [20 SEP 2021-03:30 UTC](#)

En España todavía no se ha medido el impacto en el aprendizaje causado por la [pandemia en los escolares](#). En otros países, como Bélgica, sí se ha hecho. Allí dos investigadores han concluido que, aunque los centros estuvieron cerrados tres meses ([en España fueron casi dos](#)), la pérdida de nuevos conocimientos en matemáticas supuso más de la mitad de lo que se aprende en un año académico. Son los estudiantes con menos recursos económicos los más perjudicados: dejaron de aprender un 40% más que el alumno promedio, según un estudio con 350.000 chavales en Holanda. Otra de las certezas de la literatura científica es que las tutorías individualizadas son una de las herramientas más efectivas. Un experimento con casi 400 estudiantes vulnerables de la ESO en España ha demostrado esa tendencia; después de ocho semanas de tutorías *online* en horario extraescolar, aumentaron un 30% los aprobados en matemáticas, mejoraron un 17% las notas en esa asignatura y las probabilidades de repetir curso descendieron un 75%.

La crisis educativa provocada por la Covid-19 es “silenciosa”, su impacto es mucho menos visible que el de la crisis sanitaria o económica, señalan los impulsores de *Menttores*, un programa diseñado *por* el think-tank [EsadeEcPol](#) y la ONG educativa [Empieza por Educar](#) (ExE), que durante ocho semanas en el último trimestre del curso pasado ofreció tutorías *online* en grupos de dos alumnos en 18 centros públicos y concertados ubicados en barrios desfavorecidos de Madrid capital, Barcelona y Lleida. Las clases se centraron en reforzar los contenidos de la asignatura de matemáticas y en proporcionar herramientas socioemocionales (relacionadas con la motivación o las rutinas de trabajo) a alumnos de primero y segundo de la ESO (de 12 a 15 años).

Entre los estudiantes que participaron, el 46% eran de origen migrante, el 42% vivían en hogares con ingresos de menos de 1.000 euros al mes, el 52% de los progenitores no tenían estudios más allá de secundaria y el 28% pertenecían a familias monoparentales. El refuerzo académico mediante sesiones extraescolares privadas está en alza como una forma de distinguirse del resto y poder posicionarse mejor en el mercado laboral en el futuro. Según las estimaciones de la consultora estadounidense Global Industry Analysts, el pago por parte de las familias de esos servicios crecerá un 8,4% al año en el próximo lustro a nivel global.

Para ejecutar el programa, que fue evaluado con una metodología experimental, se crearon dos grupos: uno de tratamiento (que recibió la intervención mediante las tutorías) y otro de control (que no las recibió). Para realizar las sesiones, un total de tres a la semana de 50 minutos de duración cada una, se contrató a 52 graduados universitarios con el Máster en Formación del Profesorado en la especialidad de ciencias. “Es muy importante que para que estos apoyos extracurriculares den buenos resultados se ponga al frente a profesionales formados”, explica Miriam Arriola, directora de formación de la ONG ExE. Al proceso de selección se apuntaron 500 candidatos. “Buscamos que tuvieran competencias pedagógicas y digitales y les formamos en el aspecto socioemocional, para que supiesen cómo generar altas expectativas en los estudiantes, autonomía y regulación emocional... Este tipo de alumnos suelen tener carencias

en este ámbito, muchos llevan una mochila de fracaso escolar a cuestas y necesitan que alguien les ayude a recuperar la confianza”, añade.

Adelis Galindo, arquitecta de 27 años con el máster del profesorado, fue una de las mentoras. “Establecer una relación de confianza con los alumnos hace que surjan las condiciones idóneas para el aprendizaje, ellos se sienten cómodos haciendo preguntas sobre conceptos que no entienden, pierden esa vergüenza o miedo a ser juzgados, les enseñamos a que expresen sus emociones”, cuenta. “Cuando la prioridad de una familia es llegar a fin de mes y cubrir las necesidades básicas, las expectativas sobre los hijos se relajan y eso afecta a las rutinas... nosotras les enseñamos cómo organizar la tarea y cuando ven que son capaces de progresar dan un salto”, indica.

El 78% de los participantes había suspendido al menos una asignatura en la primera evaluación (primer semestre del curso 2020/21), casi uno de cada tres había repetido curso al menos una vez y el 16% no asistió a clases online durante el cierre de escuelas entre marzo y junio de 2020 —al final de secundaria, en España ha repetido casi un 30% de los alumnos, [cuando la media de los países de la UE es del 11%](#)—.

Tras participar en el programa —financiado por entidades privadas como la [Fundación COTEC](#)—, los alumnos mejoraron sus notas finales en matemáticas un 17% respecto al grupo de control, el equivalente a recuperar seis meses de aprendizaje. Además, aprobaron la asignatura un 30% más, redujeron la repetición 8,9 puntos (un 75%) y el 31% se mostró más proclive a querer estudiar bachillerato.

Ana Tejedor, otra de las mentoras, de 37 años, explica que la clave para la mejora en matemáticas fue en la realización de una gran cantidad de ejercicios de forma conjunta. “Acumulan errores de base que arrastran desde primaria, tienen dificultades con los números enteros, las potencias, las fracciones... Lo que más cuesta es deshacer la barrera emocional, que sientan que pueden hacerlo y que no necesitan un don especial”.

Erick, uno de los alumnos que participó, de 14 años, estaba “muy bajo en matemáticas” y desmotivado por los meses sin clases presenciales y sin contacto con sus compañeros, cuenta su madre Geidi Gudiel, de 37 años. “No podíamos pagarle una academia, yo trabajo de limpiadora y mi marido de jardinero, me planteé hacer horas los sábados para cubrirlo, pero el alquiler y los gastos ya son un esfuerzo”. Erick ahora se expresa mejor, ya no es tan introvertido. “Ha cambiado”, dice su madre.

Las tutorías individualizadas o en pequeños grupos son las intervenciones más eficaces para conseguir que el alumnado vulnerable recupere la pérdida de aprendizaje y también son útiles para abordar el desenganche educativo generado por la pandemia, han señalado recientemente instituciones internacionales como la británica [Education Endowment Foundation](#).

Fuente: <https://elpais.com/educacion/2021-09-20/un-experimento-en-espana-muestra-que-las-tutorias-suben-un-30-los-aprobados-en-matematicas.html?rel=mas>

TEXTO 3

Colegios públicos que abandonan el bilingüismo: “Es un engaño, los niños ni aprenden inglés ni las materias”

Casi 90 centros de primaria y secundaria de Castilla-La Mancha, Castilla y León y Navarra salen del programa y vuelven a dar las asignaturas en español por los problemas de aprendizaje de los alumnos

[ANA TORRES MENÁRGUEZ](#) Madrid - [03 JUL 2021-03:30](#)

A Rubén García, maestro de 39 años, le inquieta tener que recurrir a la diva del nuevo *country* estadounidense [Taylor Swift](#) para enseñar Ciencias Naturales. Él da clase en un colegio público bilingüe de Valladolid y la primera vez que sus alumnos miran el dibujo de un tipo de ave originaria de África en su libro de texto, ven escrita al lado la palabra *swift*, que es vencejo en inglés. A los chavales, que están en primaria, les resulta complicado retenerla y por eso el profesor busca referencias anglosajonas que puedan recordar, como la famosa artista de Pensilvania. Igual que otros maestros, cree que el programa bilingüe en España no está bien planteado. Identifica dos grandes problemas. El léxico y la gramática de los libros de texto de ciencias van más avanzados que los de la asignatura de inglés en cada uno de los cursos, por lo que los alumnos no tienen el suficiente nivel para interiorizar lo que leen. Eso los conduce a tener que memorizar sin poder deglutir los contenidos.

Su colegio, el Antonio Allúe Morer, es uno de los siete centros públicos que han abandonado el [programa bilingüe](#) en Castilla y León (de los 374 que lo siguen) desde su puesta en marcha por la Junta en el curso 2006-2007. No es la única autonomía en la que colegios e institutos se están bajando del bilingüismo: en Castilla-La Mancha ya son 80 los que han abandonado el modelo (de un total de 271) desde que la Junta lo lanzó en el curso 2005-2006; y en Navarra (donde 114 centros están adheridos) un colegio ha conseguido por primera vez la luz verde del Gobierno para renunciar al programa a partir del próximo curso (allí comenzó en el 2010-2011). En todas las comunidades el requisito para dar marcha atrás es conseguir el consenso del claustro de profesores y del consejo escolar —donde están representados los docentes, las familias y los alumnos—.

¿Qué está fallando para que una de las grandes apuestas educativas de partidos políticos de diferente color pinche? Antonio Cabrales, investigador de la Universidad Carlos III y coautor del informe *Evaluating a bilingual education program in Spain* (2017), cree que al exceso de contenidos del currículum español se suma que las asignaturas se den en inglés con docentes que no son nativos. “Hay que prescindir de algo y esa decisión no se ha tomado”, añade.

El [bum del bilingüismo](#) no ha parado desde que las comunidades autónomas lo lanzaran a principios de los 2000, permitiendo a los centros públicos y concertados adherirse de forma voluntaria. De los 240.154 alumnos matriculados en esos programas en el curso 2010-2011 en las diferentes autonomías (excepto Cataluña que no ofrece datos), se pasó a 1,4 millones en el 2019-2020, un aumento del 498%, según el análisis de EL PAÍS con los datos publicados por el [Ministerio de Educación](#). En España hay 8,2 millones de alumnos en las enseñanzas no universitarias, los matriculados en bilingüe suponen el 17,3%.

Los expertos denuncian la falta de análisis y datos objetivos sobre los efectos en el aprendizaje de los alumnos y acusan a las regiones de usar a los estudiantes como banco de pruebas para cumplir sus promesas electorales. El 95,8% de los alumnos españoles en la red bilingüe ha escogido el inglés como lengua de enseñanza.

Algunos de los detractores del modelo lo son desde que participaron en el programa del Ministerio de Educación de profesores visitantes en Estados Unidos y Canadá. Manuel Quevedo, profesor de Biología en el instituto público Doctor Alarcón Santón, en La Roda (uno de los 80 centros castellano-manchegos que ha abandonado el programa), estuvo un año dando clases de Biología en español a alumnos angloparlantes de Evanston ([Illinois](#)). “Allí vi cómo funciona un sistema eficiente, bien diseñado, con unas cinco horas al día en español”, cuenta.

La media de los programas bilingües en España es de cinco horas a la semana, más las horas de la propia asignatura de lengua inglesa (tres en sexto de primaria). “Lo que hacemos aquí es una falacia, un engaño, es un bilingüismo falso en el que ni aprenden bien en inglés ni las materias”, denuncia.

En su centro, que renunció al bilingüismo en 2018 (tan solo un año después de que la Junta permitiera a los colegios salirse del programa), se impartía Biología y Educación Física en inglés (la normativa exigía que fuesen dos asignaturas, además de la de Inglés). “Nos equivocamos, vendimos a las familias que era una opción con futuro, que avanzaría poco a poco, pero pasaron los años y no nos llegaban los lectores nativos de apoyo que nos habían prometido... a los profesores solo se nos exigía un B2, insuficiente para dar una clase con solvencia. Queríamos hacer algo serio, pero no teníamos la capacidad”, admite. Después de esa estancia de un año en EE UU, ni siquiera ahora siente la seguridad para explicar a sus alumnos qué es un agujero negro en inglés.

Una de las diferencias entre comunidades es el nivel que se exige a los docentes para dar clase en la bilingüe. Autonomías como [Asturias](#) o [Andalucía](#) piden un nivel intermedio (B2). Otras, como [Madrid](#), requieren un nivel avanzado (C1).

Aunque las críticas al modelo entre el profesorado se escuchan en muchas autonomías, no en todas hay centros que piden la baja. Madrid es una de ellas. Nuria Gallego, de 35 años, da clase de Valores Éticos en inglés a alumnos de 4º de ESO en un instituto bilingüe de la capital. “En esta asignatura es clave la participación y al no darla en su lengua materna su motivación baja y cuesta mucho crear un vínculo con ellos y que se suelten”, cuenta. Reconoce que hace tiempo que bajó el nivel y las expectativas. De cara al próximo curso, la presidenta de la comunidad, [Isabel Díaz Ayuso](#), ha anunciado que reducirá la carga lectiva en inglés en la ESO en asignaturas como Geografía, Arte, Historia o Filosofía.

Pese al descontento, ¿por qué los centros no solicitan volver a la enseñanza 100% en español? Paco Serrano, profesor de primaria en un colegio público de Madrid y autor del [documental *La chapuza del bilingüismo*](#), cree que un motivo puede ser que los profesores no quieren renunciar al complemento salarial que supone dar las clases en inglés, que va de los 80 a los 170 euros extra al mes, en función de las horas y asignaturas impartidas.

Un modelo que segrega

Ainhoa Reparaz es la directora del único colegio de Navarra que ha salido del bilingüismo, el público Dos de Mayo. “Nos impusieron el cambio, ni el claustro ni el consejo escolar estuvieron de acuerdo”, relata. La normativa los obligaba a impartir Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en inglés. “Los chavales se pierden en las explicaciones... no estamos en contra del inglés, pero al final sacrificas asignaturas”. Lo que los llevó a dar el paso definitivo es que en su centro el 50% de los alumnos son de origen árabe. “Si ya les cuesta el castellano, imagínate el inglés”, cuenta.

En la literatura científica hay dos corrientes: una que defiende que el periodo crítico para aprender idiomas va de los cero a los siete años y, por lo tanto, defiende modelos de escuela bilingües, y otra que apuesta por consolidar primero el idioma nativo antes de empezar con otro distinto. En la mayoría de las comunidades, el programa bilingüe empieza en primaria, no en infantil, y ese es el motivo, según algunos expertos, de que no termine de cuajar.

“Falla la forma en la que se da: es una metodología basada en la memorización de listados de vocabulario en inglés, cuando todavía no saben leer bien en español. No les enseñan el idioma de manera natural a través de conversaciones, sino con libros”, lamenta Tais Martín, de 44 años y madre de una niña disléxica a la que tuvo que cambiar a un centro privado porque en su municipio de Madrid no había ninguno público ni bilingüe. Una peculiaridad del modelo madrileño es que un decreto obliga a que todos los centros de nueva creación sean bilingües.

Fuente: <https://elpais.com/educacion/2021-07-03/colegios-publicos-que-abandonan-el-bilinguismo-es-un-engano-los-ninos-ni-aprenden-ingles-ni-las-materias.html>

TEXTO 4

Esto es todo lo que debes saber para ser profesor en el extranjero

Cada año, miles de docentes viajan a distintos países para impartir español y otras materias educativas. El intercambio cultural es, por lo general, intenso y positivo

NACHO MENESES MADRID - 26 AGO 2021 - 08:55 CEST

Hace poco más de un año, Feliciano Bethencourt iniciaba su andadura como profesor visitante de Ciencias Sociales en un programa bilingüe de Primaria en Framingham, Massachusetts (EE UU). Una aventura que a punto estuvo de no iniciarse por culpa de la pandemia, y que le llevó sucesivamente a solicitar un centro de Canadá, a finales de 2019, entrevistarse con una escuela de Iowa, perder su trabajo en un colegio concertado de Tenerife y contactar con un distrito de Texas, antes de ser finalmente seleccionado por su escuela actual. Él fue uno de los solo 100 docentes españoles que el curso pasado, con pandemia y aún sin vacunas, mantuvieron en marcha [el programa de profesores visitantes](#) que el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) organiza desde 1986 con Estados Unidos y otros países. Hoy quedan menos de 900, pero cuando se incorporen los nuevos docentes, la cifra superará los 1.400.

Para la inmensa mayoría, la experiencia es, aunque intensa y a veces dura, claramente positiva, ya sea solos o acompañados de sus familias: “Es bueno para las escuelas, porque saben que es un profesorado altamente cualificado que responde muy bien a sus necesidades; y es bueno para los profesores, para quienes tener una experiencia internacional y trabajar en un sistema educativo diferente les reporta muchísimos beneficios, además de numerosas oportunidades de formación en distritos con bastantes recursos. Y todo eso revierte luego en el sistema educativo español”, afirma Rosa María Prieto, vocal asesora [de la unidad de Acción Educativa Exterior](#) del MEFP.

“Fue lo mejor que me ha pasado en 20 años que llevo en la docencia, y algo maravilloso a nivel personal”, cuenta por correo electrónico Ana Aguilar, profesora visitante en Rockford Public Schools (Illinois, EE UU) del 2015 al 2018, a donde acudió con su marido, también docente, y su hijo de 20 meses. “He aprendido a todos los niveles, porque siendo profesora de Secundaria acabé trabajando en Primaria, y eso me ha hecho ser mejor docente”. Y añade: “Mi hijo fue allí por primera vez a la guardería, un *day care* con otros ocho niños; y ahora que tiene siete, habla inglés perfectamente”.

Aunque el de los profesores visitantes sea, sin duda, uno de los programas educativos más populares, no es el único en manos del Ministerio de Educación: cada año, cientos de profesores se incorporan como auxiliares de conversación o docentes en iniciativas como las Secciones Bilingües, las Escuelas Europeas, las Secciones Españolas, los centros de titularidad española o las aulas Alce. “Lo primero que puedes ser cuando acabas la universidad aquí es auxiliar de conversación en el extranjero, para los que vienen a salir unas 800 plazas anuales de Primaria o Secundaria repartidas entre unos 20 países. Normalmente son estudiantes que han terminado la carrera de Filología, Magisterio o Traducción e Interpretación, y que quieren perfeccionar sus lenguas en el extranjero”, explica Prieto. Durante la estancia, de un año, el país receptor les paga una ayuda y, a veces, el alojamiento, algo que depende de cada destino pero que siempre es suficiente para vivir en un piso compartido.

“Otra opción es [el programa de las Secciones Bilingües](#), que surgió a finales de los años 80, cuando aún estaba el muro [de Berlín] y había mucho interés por aprender español”, añade. Se convocan unas 130 plazas anuales y está presente en centros de prestigio de ocho países (Rumanía, Eslovaquia, Polonia, República Checa, Bulgaria, Hungría, Rusia y China), en los que docentes de Secundaria (funcionarios o no) pueden trabajar por un máximo de seis años en condiciones análogas a las del profesorado local, impartiendo castellano y otras materias también en español.

Los profesores funcionarios de carrera o interinos pueden también acceder, por su parte, a otros programas de docencia europea como son los [Centros de Titularidad Española](#) en el exterior;

las [Escuelas Europeas](#), que dependen del Consejo de Europa; [las Secciones Españolas](#) (una iniciativa muy extendida en Francia) y [las Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas](#) (ALCE), creadas a finales de los años 60 para dar apoyo a los hijos de los emigrantes españoles, y que hoy en día se mantienen para dar español como materia extracurricular a niños que son hijos o nietos de españoles (en el caso de que los abuelos sí tengan pasaporte español, pero los padres no, solo necesitan sacárselo para matricular a sus hijos).

¿Qué se necesita para ser profesor visitante?

En general, para obtener el visado J-1 en Estados Unidos, que es el que corresponde a los profesores visitantes, es imprescindible tener al menos dos años de experiencia previa y haber ejercido como profesor durante el año anterior a la convocatoria, o realizado una formación de posgrado relacionada con la educación. Los docentes, además, deberán comprometerse a desarrollar una experiencia intercultural entre un centro español y otro norteamericano, tener carnet de conducir, acreditar un nivel de inglés que oscila entre el B1 y el B2 y una titulación (según el caso) en Filología Inglesa o Hispánica, Traducción e Interpretación o Educación, aunque a veces se admiten otros perfiles.

Conviene recordar que los requisitos específicos pueden cambiar de estado a estado, por lo que, una vez publicada la convocatoria, esta debe examinarse con atención: “Es importante explorar bien las convocatorias... A veces, todo el mundo quiere ir a Florida o California, y realmente los requisitos allí son más estrictos y hay pocas plazas. Por eso, hay que informarse bien sobre las condiciones. Además, algunos estados del norte, cerca de los grandes lagos (como Wisconsin o Minnesota), son menos conocidos, pero tienen unos sistemas educativos muy buenos. Y en otros, como Utah, se apoya mucho a los profesores”, aconseja Prieto. Los salarios dependen de la formación académica acumulada y de los años de experiencia, pero [pueden superar los 50.000 o 60.000 dólares](#) anuales.

El proceso de selección para el programa de profesores visitantes comienza en el mes de noviembre, cuando sale la convocatoria para el curso siguiente: “Hasta diciembre, recogemos solicitudes. Entonces empezamos a baremarlas, asegurándonos de que cumplen los requisitos por país y por estado, y luego se celebran las entrevistas en Madrid, a cargo de los delegados desplazados desde EE UU o del resto de países”, explica Prieto. Una vez escogidos, los profesores podrán realizar las gestiones encaminadas a la obtención del visado, y recibirán sesiones de orientación tanto en Madrid (normalmente en la primera semana de julio) como a su llegada al país de destino. El programa tiene una duración máxima de tres años (ampliables, según el estado, a cinco).

Otra de las posibilidades para acceder a este tipo de puestos en Estados Unidos es hacerlo a través de agencias privadas como [Participate Learning](#) (antes VIF), [Amity](#) o [EPI](#), si bien estas solo trabajan en determinados estados. El proceso y las condiciones varían ligeramente, pero incluyen cumplimentar una solicitud *online*, hacer entrevistas virtuales y presenciales e incluso la grabación de un vídeo de presentación para los centros interesados. El programa del MEFP no corre con los gastos de viaje ni reubicación, mientras que estas agencias sí lo incluyen, y además suelen ofrecer un préstamo sin intereses de algo más de 2.000 dólares para ayudar con los costes iniciales (en el caso de EPI, puede solicitarse al principio de cada curso y devolverse en los 10 meses siguientes).

Un aspecto que conviene sopesar es el hecho de que, con estas agencias, los años que trabajemos en el extranjero no cotizarán para nuestra jubilación (algo que, afirma Prieto, sí sucede con el programa del Ministerio), por lo que será necesario ahorrar la parte correspondiente o dar esos años por perdidos. En cualquier caso, un profesor que llegue solo debería contar con una bolsa de entre 6.000 y 7.000 euros, para poder afrontar los gastos iniciales (coche, alquiler y fianza, muebles...)

Fuente <https://elpais.com/economia/formacion/2021-08-26/esto-es-todo-lo-que-debes-saber-para-ser-profesor-en-el-extranjero.html#?rel=mas>

Audio 1

Los trastornos de ansiedad

<https://www.youtube.com/watch?v=IjcC1CYR78k>

Audio 2

Método para evitar ausentismo escolar

https://www.youtube.com/watch?v=cSKbDVk_vn4

Audio 3

La educación en tiempos de pandemia | Marta Landó | MPD 2020

<https://www.youtube.com/watch?v=Yn-Az0cDxBA>

Audio 4

Crecen los colegios de educación alternativa | España

<https://www.youtube.com/watch?v=ghNOJeca1pE>