ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
19.10.2023

ÍNDICE

Los alumnos catalanes empeoran su nivel de castellano en Primaria y ESO y también empeoran su nivel de catalán en ESO **EUROPA PRESS**

La brecha entre comunidades autónomas se mantiene por la falta de inversión en innovación y educación **EL PAÍS**

El riesgo creciente de cierres de colegios por calor: "Las aulas no están preparadas, algunas están en estado lamentable" **EL MUNDO**

El agujero de la escuela inclusiva: "Me dijeron que mi hijo tendría las 25 horas de apoyo, pero que se las tendrían que quitar a otro" **EL PERIÓDICO de Catalunya**

Otoño, época de extraescolares **LEVANTE**

Andalucía aprueba la Oferta de Empleo Público Docente para 2023 con 2.933 plazas **EUROPA PRESS**

Cómo preparar los colegios para unos veranos cada vez más largos **EL PAÍS**

La CiUG reclama "más concreción" sobre las pruebas de la próxima ABAU al Ministerio **EL CORREO GALLEGO**

Casi 100 plazas de docentes de ESO y FP siguen vacantes en Aragón **HERALDO**

Las siete carreras con peores sueldos a los cuatro años de graduarse **EL PAÍS**

Las aulas se vacían: Galicia perderá un cuarto de sus estudiantes en los próximos 15 años **EL CORREO GALLEGO**

Una titulación hasta ahora poco conocida se cuela entre las seis carreras con mejor sueldo tras acabarlas **EL DEBATE**

Dos de cada tres guarderías detectan niños con un retraso en el desarrollo por culpa de las pantallas **EL PERIÓDICO de Catalunya**

Profesores al límite: "He dejado la docencia porque estoy quemada" **EL PAÍS**

El 90% de alumnos de 4º de ESO comete faltas de ortografía, con una media de 7 **LA VANGUARDIA**

Explicar no es justificar **EL DEBATE**

Cuando los psiquiatras van al colegio a atender la salud mental de los niños: "Está creciendo la intolerancia al malestar" **EL MUNDO**

El número de alumnos de Informática y Matemáticas se dispara sin plantilla suficiente para formarles **EL PAÍS**

Los presupuestos de la Xunta de 2024 incluirán el acuerdo de mejora de la educación **EL CORREO GALLEGO**

Casi 1,5 millones de personas pobres tienen estudios superiores, el doble que en el 2008 **LA VANGUARDIA**

Los economistas nos hemos equivocado con la educación y eso es una buena noticia **EL PAÍS**

La inteligencia artificial no reduce el empleo **EL DEBATE**

Desalojan un instituto del centro de Zaragoza al aparecer grietas de hasta tres metros **HERALDO**

El Gobierno establece el carácter oficial de un total de 202 títulos de Grado, Doctor o Máster **EUROPA PRESS**

Una investigación muestra que la reducción de niños por clase mejora su rendimiento educativo **EL PAÍS**

Sánchez se compromete a adaptar los colegios al cambio climático y proteger la escuela rural **EUROPA PRESS**

Educación Infantil, a la huelga contra su eterna precariedad: "Estoy sola con 14 niños de 1 y 2 años y cobro el salario mínimo" **ELDIARIO.es**

"La formación profesional es clave para poder dotar de talento a las empresas" **LA OPINIÓN de Murcia**

Por qué el feminismo también beneficia a los chicos **THE CONVERSATION**

Cómo entrenar la mente para vencer la pereza mental **THE CONVERSATION**

Reducción de la temporalidad y cualificación específica **MAGISTERIO**

Xavier Gisbert: "El desencanto con la enseñanza bilingüe de padres y profesores está plenamente justificado" **MAGISTERIO**

El 27 % del profesorado no volvería a elegir su profesión **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Irene Psifidou: "España necesita una orientación integrada en el sistema que empiece en etapas tempranas" **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Violencia en las aulas: sin personal, falla la prevención **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Las competencias clave, ¿cubren las exigencias de la sociedad actual? **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

Los alumnos catalanes empeoran su nivel de castellano en Primaria y ESO y también empeoran su nivel de catalán en ESO

Los de Primaria escriben y hablan mejor en castellano y leen mejor en catalán pero en ESO leen y escriben mejor en catalán que en castellano

BARCELONA, 11 (EUROPA PRESS).- Los estudiantes catalanes han empeorado su media en castellano en Primaria y en ESO. En el caso del catalán, también baja la media y, aunque han comenzado a mejorar "ligeramente" en esta lengua en Primaria, empeoran en la ESO.

Concretamente, en Primaria la media de castellano baja 1,9 puntos respecto a 2022 mientras que la de catalán sube 0,2 puntos. En cuanto a la ESO, los alumnos bajan en castellano y catalán (3,6 y 1,8 puntos menos, respectivamente).

Así lo ponen de manifiesto las conclusiones de los resultados de las pruebas de Competencias Básicas 2023 de la Generalitat de Cataluña, que se han presentado este miércoles en rueda de prensa, y que constatan que, aunque las medidas siguen siendo bajas, debido al impacto de la pandemia, se ha comenzado a mejorar en algunas competencias.

A pesar de que los alumnos han bajado sus resultados en lenguas, El presidente del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Carles Vega Vega, ha asegurado que "cuando llega la etapa final de educación básica alcanzan competencias en castellano y catalán que son equiparables".

El estudio señala también que en Primaria los alumnos tienen mejores resultados en comprensión oral y expresión escrita de castellano, pero la comprensión lectora es mejor en catalán; y en la ESO tienen mejor comprensión lectora y expresión escrita en catalán que en castellano.

Vega ha precisado también en que la comprensión oral y lectora tiene mejores resultados que la expresión escrita tanto en castellano como en catalán, y que esto es algo "común en todas las lenguas". Por otro lado, las pruebas apuntan que han mejorado sus resultados en inglés y en matemáticas tanto en Primaria como en la ESO. Vega, ha asegurado que "aunque los resultados no son óptimos", se está comenzando a revertir la tendencia a la baja que había a escala internacional tras el Covid-19. Los resultados muestran que en Primaria hay una "recuperación" de la bajada de resultados en matemáticas, subiendo la media 2,5 puntos, pero "no se llega" a datos de años anteriores, como en 2018 cuando comenzaron a bajar las medidas en esta materia. También se mejora en inglés (0,9 puntos más) pero empeoran resultados en medio natural (1,2 puntos menos).

Vega ha explicado que la mejora de resultados de matemáticas e inglés en Primaria se debe a que los alumnos que tienen un nivel bajo han disminuido por debajo del 15%, mientras que aumentan los alumnos que se ubican en el nivel medio de adquisición de conocimientos. En ESO, los estudiantes mejoran "notablemente" en inglés (5,5 puntos más) con respecto al año pasado, así como también en matemáticas (+1,2) y en el área científico-tecnológica (+5,1).

Los resultados en inglés (73,9) han tenido la subida más importante con respecto al resto de competencias, pero no alcanzan los niveles de 2019 y 2020 (74,1 y 74,7), aunque mejoran considerablemente con respecto a los años postpandemia (70,5 en 2021 y 68,4 en 2022).

Por su parte, el secretario de Transformación Educativa de la Generalitat, Ignasi Garcia Plata, ha indicado que los bajos resultados en general se deben al impacto de la pandemia sobre los aprendizajes: "Por cada 30 días de cierre, ha habido 34 días de pérdida de aprendizajes". En cuanto a las competencias a mejorar, ha considerado que en matemáticas hay que poner más énfasis en numeración y cálculo, espacio y forma, medidas o estadística, y que en catalán y castellano es necesario en elementos de prelectura y expresión escrita.

Para mejorar los resultados, ha destacado el programa PMOE-PROA+ a 750 centros sobre lectura, biblioteca y comprensión lectora por parejas; más de 1.000 plazas nuevas para formar a docentes en matemáticas; un programa de orientación a 200 centros; el incremento de plazas para profesores para obtener el C2 de catalán; y más de 5.000 plazas nuevas para cursos de metodología para enseñar inglés.

EL PAIS

La brecha entre comunidades autónomas se mantiene por la falta de inversión en innovación y educación

La Fundación Cotec marca el acceso a los servicios públicos y la digitalización como las claves para solventar el problema de la despoblación

GUILLERMO CALVO. Madrid - 11 OCT 2023

La desigualdad entre las diferentes comunidades autónomas se enquista. La Fundación Cotec ha presentado este miércoles el informe anual en el que analiza la brecha existente entre las diferentes regiones. Su presidenta, Cristina Garmendia, ha subrayado que a pesar de que ese desequilibrio ha disminuido entre zonas durante las últimas décadas, aún hay territorios con un insuficiente desarrollo en materia de innovación y educación.

En un acto presidido por Felipe VI, Garmendia ha remarcado el desarrollo de la economía, la sanidad y la educación como las principales vertientes para que la España vaciada deje de serlo. La presidenta de Cotec ha centrado su discurso en el acceso a los servicios públicos y a la inversión en digitalización como las claves para solventar el problema de la despoblación en España. “Por fortuna, la España de hoy se parece poco en su desempeño innovador a la de comienzos de 1990, salvo en una cosa: las desigualdades territoriales”, ha admitido.

Además, Garmendia ha anunciado que en los próximos años se va a poner en marcha un proyecto en A Rúa (Ourense), Burgedo (Burgos); Cuevas del Becerro (Málaga); Cervera del Río Alhama (La Rioja); Moraleja (Cáceres); y Carrizosa (Ciudad Real), donde se desarrollarán iniciativas que pretenden a través de la economía circular acercarse a entornos urbanos con mayor cantidad de habitantes.

Según los datos de Cotec sobre la inversión en Investigación y Desarrollo, España habría aumentado su partida en esta materia en un 9% el pasado año, lo que supone la segunda mayor tasa de mejora en los últimos 14 años. “España es un país extenso y diverso, y esta condición establece retos específicos: la demografía, la energía, las telecomunicaciones, el abastecimiento de agua, la logística... Pero al mismo tiempo es una tierra poblada de soluciones creativas”, ha remarcado Felipe VI, presidente de Honor de Cotec, en la clausura del evento.

Desigualdad en oportunidades educativas

Existe un desequilibrio entre comunidades autónomas por la falta de inversión en materia educativa. Llega a ser el doble en los territorios más y menos equitativos. Los peores registros se dan en Murcia (30,3%), Canarias (29%) y Asturias (28,5%). Los sistemas educativos con menores brechas son Castilla y León (15,4%), La Rioja (17,3%) y Comunidad Valenciana (18,9%). Estas cifras demuestran una diferencia palpable entre el norte y el sur de la península: territorios como Extremadura, Murcia y Andalucía son más desiguales que otros como Galicia, La Rioja o País Vasco. “Lo que más penaliza al determinar la desigualdad de oportunidades es el índice económico de los progenitores y el número de libros en el hogar”, afirma David de la Fuente, investigador de Iseak.

Inversión en digitalización para acabar con la despoblación

La digitalización en España representa el 15% del Producto Interior Bruto, cuando en 2011 tan solo era del 9,7%. El coronavirus provocó un acelerón a su desarrollo en España e hizo que cada vez más las zonas rurales tengan una mayor necesidad de utilizar la economía digital. Las regiones con una menor inversión en digitalización son Ceuta y Melilla, Castilla-La Mancha y Extremadura. Las comunidades autónomas que lideran el ranking, y son las únicas que superan la media española, son la Comunidad de Madrid, Cataluña y País Vasco.

Los fondos Next Generation se concentran en Madrid

El informe señala que los fondos Next Generation, las ayudas de la UE a fondo perdido, son fundamentales para el desarrollo de proyectos de innovación en las zonas despobladas del país. El 43% de los fondos destinados a I+D se concentra en entidades que se concentran en Madrid, y Cataluña es la segunda región receptora de esas ayudas. Entre estas dos comunidades se acumula casi la mitad de las ayudas públicas destinadas a innovación. “Me preocupa la elevada concentración que hay de los fondos concedidos en beneficio de instituciones y empresas con sede en Madrid”, señala Joaquín Maudos, coordinador de Ivie.

EL MUNDO

El riesgo creciente de cierres de colegios por calor: "Las aulas no están preparadas, algunas están en estado lamentable"

Buena parte de CCAA no ha pedido al Gobierno la ayuda para rehabilitar las escuelas. La mayoría no tiene aire acondicionado

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 11 octubre 2023

Colegios de toda España se encuentran cada vez más en riesgo de tener que suspender las clases por los imprevistos meteorológicos que trae el cambio climático. La mayoría de edificios escolares españoles carecen de aire acondicionado o calefacción, tienen ventanas obsoletas o no han sido rehabilitados en décadas, lo que los hace muy vulnerables a las temperaturas extremas.

Lo reconoce respecto a sus propias escuelas el Gobierno de Canarias, que ayer decidió cerrar todos sus centros educativos tanto hoy como el viernes -mañana es fiesta- debido al calor. La medida no tiene

precedentes en esta comunidad autónoma. El pasado mayo, regiones como Andalucía, Madrid, Cataluña o Murcia también tuvieron que adelantar sus medidas preventivas propias del verano, que otros años se iniciaban en junio, para flexibilizar los horarios o permitir a los alumnos marcharse antes a casa.

«Las altas temperaturas están ahí y me temo que han venido para quedarse, vamos a tener muchos episodios como estos», alerta el consejero de Educación canario, Poli Suárez (PP), para justificar una decisión polémica pero, en su opinión, necesaria para contrarrestar un fenómeno climático «nuevo» contra el que «hay que actuar».

«No nos queda otra. Alumnos y personal docente han sufrido desmayos y hemos recibido mensajes de centros pidiéndonos que por favor suspendiéramos o diéramos clases telemáticas. Tenemos un problema de infraestructuras porque las aulas no están preparadas para el calor, la mayoría no reúne las condiciones y algunas tienen muchos años y se encuentran en un estado lamentable», denuncia en conversación con EL MUNDO.

LOS FONDOS, SIN PEDIR

Suárez responsabiliza al Gobierno autonómico anterior de dejar las instalaciones educativas «en abandono». Denuncia que este equipo no pidió al Gobierno central financiación para el Programa de Impulso a la Rehabilitación de Edificios Públicos (PIREP), que ha repartido 110 millones de euros entre las comunidades autónomas para mejorar las infraestructuras escolares.

El verano pasado, la ministra de Educación, Pilar Alegría, anunció un gran plan de «adaptación climatológica» en los colegios. Prometió 200 millones de euros a las autonomías para aislar edificios y dotarlos de aire acondicionado, entre otras cosas. Fue un plan que el Gobierno de la Comunidad de Madrid le había pedido en 2020 a su predecesora, Isabel Celaá, que lo rechazó. Al final, este plan se ha incluido dentro del PIREP, que gestiona el Ministerio de Transportes, porque «este tipo de ayudas procedentes de fondos europeos no permiten abrir dos líneas distintas para un mismo objetivo», señalan fuentes del Ministerio Educación.

Un documento interno del PIREP al que ha tenido acceso EL MUNDO muestra que, a fecha del pasado abril, sólo habían pedido financiación para rehabilitar colegios nueve de las 17 autonomías. Galicia es la que está rehabilitando más escuelas (un total de 20) y Madrid es la que ha recibido más dinero (24 millones para renovar siete centros).

"NO SE HA AGOTADO EL DINERO"

El Gobierno ha dispuesto 80 millones de euros para la reforma de 56 centros educativos dependientes de las comunidades autónomas y otros 30 millones para 26 escuelas dependientes de los ayuntamientos. Suman 110 millones de un presupuesto total de 1.080 millones para todo tipo de edificios públicos. El único requisito es que los inmuebles reduzcan al menos un 30% del consumo de energía primaria no renovable.

Las fuentes consultadas señalan que las solicitudes las deben hacer los gobiernos autonómicos o los ayuntamientos, que tienen que dirigirse al Ministerio de Transportes, y añaden que «no se ha agotado todo el dinero disponible» porque no todas las administraciones han cursado su petición.

El consejero canario confirma que ni ellos ni el anterior equipo de gobierno han pedido la ayuda. «Llevamos dos meses en la Consejería. No podemos llegar y solucionarlo todo», justifica. Suárez anunció ayer la puesta en marcha en los próximos días de un protocolo para hacer frente a las altas temperaturas en Canarias de la mano de Seguridad y Emergencias y Salud Pública. «Tenemos protocolos por lluvias o por calima, pero un protocolo de actuación ante el calor, como el que tienen otras CCAA, aquí nunca había existido», dice.

También va a sentarse con los cabildos y los ayuntamientos para hacer un diagnóstico de cuáles son las infraestructuras educativas que deben rehabilitarse y «establecer unas prioridades».

NO MÁS DE 27 GRADOS DENTRO DE CLASE

Mario Gutiérrez, responsable de Educación del sindicato de funcionarios CSIF, recuerda que llevan años diciéndole al Gobierno y a las autonomías que tienen que subsanar las deficiencias detectadas en las aulas. «Lo hemos visto con el Covid, con *Filomena* y en las pasadas elecciones de julio: los colegios no están preparados», insiste. Apela al real decreto 468/1997, que señala que las condiciones ambientales de los lugares de trabajo deben oscilar entre los 17 y los 27 grados.

Profesores de Gran Canaria relataban ayer que «desde las 9.00 horas de la mañana se han registrado 30 grados». «Ahora estamos a 32. No hemos visto nada igual en octubre», advertían.

«Nunca hemos tenido este calor. Aquí la media son 20, 22 o, como mucho, 24 grados durante todo el año, pero rozamos los 37 grados en Las Palmas y en Artenara están a 42, y además tenemos calima. No estamos acostumbrados a esto. Además, hay alerta máxima por riesgo de incendios», lamenta el consejero Suárez, que insiste en que «lo primero es la salud de los niños y del personal docente».

El agujero de la escuela inclusiva: "Me dijeron que mi hijo tendría las 25 horas de apoyo, pero que se las tendrían que quitar a otro"

Helena López. Barcelona 11 de octubre de 2023

Carme se presenta como la madre de una adolescente con autismo y lanza con rabia e impotencia un mensaje al conjunto de familias: "No somos enemigos". "Mi hija no sale al patio, se queda sola en clase", explica exponiendo el problema de la falta de acompañamiento por el que pasan muchos menores como su hija. Lo hace arropada por más de un centenar de familias y docentes en la escalinata del Departament de Educació.

Esta madre es una de las más de 200 que este martes han hecho de tripas corazón y han cogido el micrófono para señalar lo que nadie quiere oír en una emotiva concentración bajo el lema 'Petem Via Augusta', en referencia a las desafortunadas declaraciones que la directora general de Escola Inclusiva, Laia Asso, hizo en el programa 'Els Matins' de TV-3 el pasado 25 de septiembre, en las que aseguró que este curso no podrían ampliar las horas de monitores de apoyo a niños y niñas con necesidades educativas especiales porque ya se habían "petado todo el presupuesto".

Estas declaraciones fueron gasolina en un fuego no precisamente controlado. El curso echó a andar el 6 de septiembre con la noticia de una "redistribución" de las horas de monitores de apoyo para el alumnado con necesidades especiales. Esa redistribución supuso para muchos niños y niñas perder un recurso que necesitan en su día a día y que sí tenían el curso anterior. Y fue algo que les pilló por sorpresa con la vuelta al cole. "Detrás de esas familias hay mucho dolor y mucha carga mental. Es una utopía decir que estos apoyos se tendrían que ir acabando cambiando la mirada hacia una escuela realmente inclusiva", ha apuntado también emocionada Pilar Duque, otra de las madres convocantes.

"Nuestros hijos no son números"

Todas estas familias no han querido perder la oportunidad de expresarse y denunciar su situación. "Ya tenemos una vida suficientemente complicada para que el Departament nos la dificulte todavía más repartiendo a los niños etiquetados como NEE como si fueran números, separándolos de sus compañeros", añade otra mujer ante las miradas de empatía del resto de madres y docentes, como Mariella, quien se presenta como "mamá de Bruno", niño con un 79% de discapacidad. "Cuando llegué al colegio me dijeron que mi hijo tendría las 25 horas de apoyo, pero que para ponérselas se las tendrían que quitar a otro niño", explica. "Yo no quiero eso", se enfada haciendo enmudecer a los concentrados.

"Mi hijo sabe leer, sumar y restar gracias a su 'vetlladora'. Yo compartí mi maternidad con esa mujer. Me parecen vergonzosas las condiciones laborales a las que someten a las 'vetlladores'", prosigue la misma mujer. Esta es otra de las peticiones del colectivo: internalizar al personal de apoyo, actualmente contratado por empresas externas, muchas veces con pésimas condiciones laborales y sin la formación necesaria.

Pese a que la 'consellera' Anna Simó ha defendido siempre que este curso se han incrementado los recursos en un 80% de los centros y que lo que ha sucedido es que se han "redistribuido mejor", resulta evidente que lo invertido no es suficiente cuando es necesaria una "redistribución" que implica recortar derechos a determinados niños y niñas. Es por eso que otra de las demandas del colectivo es la inversión del 6% del PIB en educación, tal y como señala la LEC (durante la acción se han recogido firmas para la ILP que reivindica precisamente eso).

Al lado de las familias han estado los sindicatos de docentes -de USTEC a la CGT, y de CCOO a UGT- y numerosas asociaciones y entidades, como la Associació de Diabetes de Catalunya o la Associació en Defensa del Drets de les Persones amb Discapacitat. "Las familias de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad decimos basta. Plantamos cara a la dejadez del Departament y a la crueldad de expresar que nuestros hijos e hijas no tendrán los apoyos que requieren y les corresponden este curso, porque se han 'petado' el presupuesto. Exigimos que se revierta esta situación de forma urgente, este mismo curso", resumen la situación.

El objetivo del acto de este martes, logrado con creces, es, "visibilizar el malestar creciente entre las familias que ven cómo se vulnera el derecho de sus hijas e hijos a recibir una educación de calidad". "Estamos cansadas de tener que luchar constantemente para garantizar el derecho a la educación de nuestras hijas e hijos, exigimos a la 'consellera' el despliegue del decreto 150/2017 (el de la escuela inclusiava), con una dotación presupuestaria que garantice, sin medias tintas, la atención del alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Nuestras hijas e hijos están escolarizados, en centros ordinarios o especiales, y sin embargo, su derecho a recibir una educación de calidad, en cualquier ámbito, se ve sistemáticamente vulnerado", zanjan.

El Departament, por su parte, responde que "continuará dando pasos sólidos para garantizar el derecho a la atención educativa de los niños". "Para hacer posible la atención educativa inclusiva, el Govern seguirá

trabajando para promover el acompañamiento a la discapacidad y la atención sanitaria; esto significa que es necesario seguir trabajando un modelo de respuesta integrada a la discapacidad y la enfermedad y de respuesta en los tres ámbitos de actuación del decreto de inclusiva: los apoyos universales, adicionales e intensivos", aseguran.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Otoño, época de extraescolares

Octubre es el mes en el que muchas familias apuntan a sus hijos a las actividades que realizarán durante todo el curso

Miriam Bouiali. Valencia 11·10·23

Octubre es, probablemente, el mes por excelencia de las extraescolares. Ya finalizado del todo el verano y recuperados los horarios y rutinas, es el momento en el que muchos niños y niñas de diferentes edades inician las actividades que, en la mayoría de casos, les acompañan durante los próximos meses.

Y así año tras año. A las habituales como los idiomas y deportes grupales, se suman nuevas tendencias, como robótica o yoga. Las recomendaciones son claras: dentro de lo que se pueda permitir económicamente cada familia, se deberían elegir actividades que generen un cierto interés en los niños, que les den la posibilidad de realizar tareas diferentes de lo que hacen en las aulas y, en este sentido también, que no añadan más carga de contenidos de lo que ya traen durante el curso.

Rafael Ortega , gerente de Docendo y British Time by Docendo , una empresa de ocio educativo que gestiona actividades extraescolares, confirma que las demandas estrella siempre son los idiomas y los deportes y que, como novedad, cada vez se apuesta más por la robótica y el scratch (programación) . También existe una «pequeña tendencia hacia el chino».

«Las familias normalmente quieren actividades que completen la formación académica, y también en el ámbito deportivo, para trabajar valores como el compañerismo, el respeto o el sentimiento de pertenencia al grupo».

Sin embargo, sobre los idiomas, explica que la motivación suele ser que los hijos "progresan en el nivel académico y mejoran su conocimiento del idioma, generalmente el inglés".

En general, a las extraescolares van, en su mayoría, alumnado de Infantil y Primaria y, en muchos casos, las realizan en el mismo centro donde estudian.

En Secundaria, es menos mayoritario, pero Ortega apunta a que los centros privados y concertados suelen mantener, sobre todo, los idiomas, «porque la intención de muchos alumnos es obtener los títulos del B2 o C1 ».

El fútbol "siempre funciona", asegura, y hay otras actividades que "son cíclicas". «Por ejemplo, cuando hay Olimpiadas se nota mucho en los deportes en los que España saca medalla, como ocurrió en baloncesto o el patinaje», afirma.

En opinión de Ortega, el papel de las actividades extraescolares es «complementar la parte curricular de la escuela y responder a inquietudes determinadas que puedan tener los niños y niñas»·, como es el caso de la tecnología o la robótica.

«Somos un elemento significativo de la formación en edades que son muy 'permeables' y parte del futuro que van a tener, porque muchas veces les dirigimos a distintas alternativas que pueden ser sus futuros estudios, como ingenierías, filologías...».

Actividades que motivan, no sean una carga

Desde las ampas, también valoran a las extraescolares y, de hecho, las gestionan en la mayoría de centros públicos e intentan que «estén al alcance de todos». Rubén Pacheco, portavoz de la confederación Gonzalo Anaya, recomienda a las familias apostar por actividades "de calidad". «No deben aceptarse propuestas de cualquier tipo. Tienen que aportar algo a los niños e ir en consonancia con sus gustos e intereses », avisa.

«Debemos pensar que nuestros hijos e hijas están ya muy saturadas de actividades docentes, pasan muchas horas con los libros en los centros educativos, donde deben tener mucha concentración, y ya llevan una carga de trabajo más que suficiente; por eso debemos pensar en extraescolares que les motivan y no siempre estén ligadas a materias», recomienda. Por eso, los refuerzos no contarían.

Así, el consejo está claro: «no hay que saturarlos ni cargarlos, sino dejarles ser niñas y niños con derechos a divertirse, jugar y socializar».

Según apunta Pacheco, las familias ya son conscientes de la importancia de las actividades extraescolares y, si bien, «hace 10 o 15 años se conformaban con pequeños talleres, ahora sí existe una preocupación en la que cumplan algún tipo de función», afirma el portavoz de las ampas, que recuerda que deben ser siempre «fuera de horario lectivo» y también ha detectado que «desde hace siete u ocho años, la robótica está de moda».

Por último, hablar de extraescolares es también hablar de conciliación . Como ya han reiterado en muchas ocasiones desde la Confederación Gonzalo Anaya, en España los horarios son un problema, por lo que las actividades suponen también una ayuda para las familias.

«Los horarios laborales, por desgracia, son los que son, hasta que no se corrijan. En las extraescolares sabemos que nuestros hijos están en un espacio seguro y tranquilo», apunta. De hecho, como ejemplo, también pone la escuela madrugadora que tienen muchos centros y que avanza la hora de entrada de los menores.

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, recogidas en un informe de la UOC, más del 90% de los alumnos españoles de enseñanza obligatoria (de seis a dieciséis años) realizan alguna actividad extraescolar, mientras que poco más de la mitad acuden dos o más veces a la semana en clases extraescolares. Los expertos no recomiendan más de tres a la semana ni tampoco varias en la misma tarde.

europapress.es ANDALUCÍA

Andalucía aprueba la Oferta de Empleo Público Docente para 2023 con 2.933 plazas

SEVILLA, 11 Oct. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía ha aprobado la Oferta de Empleo Público Docente del año 2023, compuesta por 2.933 plazas de 80 especialidades distintas. Del total de puestos de ingreso, 1.815 son para el cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, 1.000 plazas para maestros, 60 corresponden al cuerpo de profesores especialistas en sectores singulares de Formación Profesional, 45 para Profesores de Música y Artes Escénicas, diez para Profesores de escuelas oficiales de idiomas y tres para catedráticos de Música y Artes Escénicas.

Según ha explicado en rueda de prensa el consejero portavoz del Gobierno, Ramón Fernández-Pacheco, estos puestos corresponden a la tasa de reposición del 100% de las bajas producidas durante el año 2022 y que, como establece la normativa, pueden convocarse en los siguientes tres años.

Esta oferta se negoció con los representantes sindicales (CSIF, ANPE, USTEA, CCOO y UGT) en la Mesa Sectorial de Educación celebrada el pasado 15 de junio. Del total de plazas ofertadas, se reservará un cupo no inferior al 10% para personas con grado de discapacidad igual o superior al 33%.

Por cuerpos, del de profesores de Enseñanza Secundaria se convocan 1.815 plazas de 39 especialidades, entre las que destacan Biología y Geología con 350 plazas; Educación Física e Informática, con 200 puestos, respectivamente; a Física y Química, Orientación Educativa y Tecnología les corresponden 100 plazas a cada una; mientras que del cuerpo de Maestros, se han ofertado 1.000 plazas de ocho especialidades. De ellas, más de la mitad (550) para Educación Primaria, 200 para Educación Física y 100 para Lengua Extranjera-Inglés, entre otras.

Las 60 plazas para Profesores especialistas en sectores singulares de FP se distribuyen en 6 especialidades con 10 plazas para cada una. Son Cocina y Pastelería, Estética, Mantenimiento de Vehículos, Peluquería, Producción en Artes Gráficas y Soldadura.

Para profesores de Música y Artes Escénicas son 45 plazas de 20 especialidades distintas. Así, cinco son para Trombón, cuatro para Guitarra y tres plazas para Contrabajo, Coro, Percusión, Saxofón, Tuba y Dirección Escénica. El resto son para Canto, Historia de la Música, Orquesta, Trompa, Violín, Danza Española, Danza Contemporánea, Dramaturgia, Espacio Escénico, Interpretación en el Musical, Lenguaje Musical y Cante Flamenco

Al cuerpo de profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas le corresponden 10 plazas de cuatro especialidades: Español, con cuatro plazas; y Alemán, Inglés y Portugués, con dos puestos para cada una. En el caso del cuerpo de Catedráticos de Música y Artes Escénicas, son tres plazas repartidas en tres especialidades: Ciencias de la Salud aplicadas a la Danza, Danza Educativa e Historia de la Danza

EL PAIS

Cómo preparar los colegios para unos veranos cada vez más largos

Los episodios de altas temperaturas, como el que ha llevado a la suspensión de clases en Canarias, van a ser cada vez más frecuentes fuera de las vacaciones de verano. Y España afronta ese desafío con unas instalaciones poco adecuadas

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 12 OCT 2023

La suspensión de las clases en Canarias debido a las altas temperaturas en pleno mes de octubre ha llamado la atención sobre uno de los elefantes que hay en medio de la habitación del sistema educativo: la falta de preparación de colegios e institutos para hacer frente al aumento de las temperaturas que ya se ha producido y, según todos los indicios, irá a más en los próximos años. La justificación histórica para que los centros de enseñanza carezcan de climatización es que, gracias a las vacaciones de verano, no hay clases en los meses de calor. Pero ese razonamiento resulta cada vez más insuficiente. “El verano se ha alargado, y le está comiendo terreno tanto a la primavera como al otoño. Y lo más probable es que los episodios cálidos, tanto a finales como a principios de curso, es decir, en junio y septiembre, o incluso en octubre en Canarias, se repitan y sean cada vez más frecuentes en España en un escenario de calentamiento claro”, afirma el meteorólogo Rubén del Campo, portavoz de Aemet. Los cerca de 321.000 alumnos canarios, de infantil hasta bachillerato, que se quedaron sin clases el miércoles y volverán a quedarse en casa el viernes, ponen de manifiesto la gravedad del asunto.

¿Cómo de preparados están los centros educativos para el aumento del calor?

En un sistema educativo descentralizado como el español, no existe un registro sobre qué porcentaje de centros educativos cuentan con climatización. Tampoco existe buena información a escala regional. En Andalucía, la “ley para la mejora de las condiciones térmicas y ambientales de los centros educativos”, aprobada en 2020, contempla como una de las primeras medidas la ejecución de dicha radiografía, pero da para ello un plazo de seis años. Responsables educativos, docentes y representantes de familias consultados por este periódico coinciden, en todo caso, en que solo una pequeña parte de colegios e institutos dispone de aire acondicionado en la mayor parte de sus aulas. “Si en vez de alumnos y profesores lo que tuviéramos fuera otro tipo de personal, esto ya se hubiera denunciado a salud laboral por las condiciones de calor, y en ocasiones de frío, a las que se ven expuestos. En secundaria pueden estar hasta siete horas en un aula que algunos días alcanza fácilmente 30 grados”, lamenta María Capellán, presidenta de Ceapa, la principal confederación de familias española.

Las asociaciones de familias también critican que, con frecuencia, los protocolos para hacer frente a las olas de calor en las escuelas son muy vagas (el de Madrid, por ejemplo, recomendaba “evitar la radiación solar directa”) y a coste cero, o implican, como en el caso del de Andalucía que ahora quiere imitar Canarias, que los niños salgan antes de clase, lo cual, denuncian las Ampas, supone simplemente trasladar los problemas a los progenitores.

¿Qué administración tiene competencias?

Las competencias en materia educativa están repartidas entre el Gobierno, las comunidades autónomas y los ayuntamientos, lo cual, en lo que respecta a las inversiones en adaptación al cambio climático, ha hecho que ninguna administración haya acabado de asumirla del todo, y se avance mediante iniciativas aisladas. El Ministerio de Educación anunció en verano de 2022 un plan de 200 millones de euros para tal fin, aprovechando los fondos europeos de recuperación, del que según los últimos datos de que dispone el departamento, de abril, solo se han asignado 110 millones. Una cantidad que resulta muy reducida si se tiene en cuenta que en España existen unos 19.200 centros públicos (24.600 si se incluyen los privados concertados). Entre las autonomías (que son las principales responsables de sufragar las infraestructuras educativas) puede servir de referencia el caso de Andalucía, que tiene en marcha un programa de 141 millones de euros para efectuar actuaciones en 454 centros educativos. Y a nivel local, el de Barcelona, cuyo ayuntamiento anunció el mes pasado un plan para climatizar 171 escuelas e institutos en un plazo de cinco años por importe de 100 millones de euros, que provendrán en parte de los ingresos generados por la tasa turística.

La situación de las infraestructuras educativas españolas todavía acusa el mazazo de la crisis financiera de 2008: en la década que la siguió, la inversión cayó a la mitad, según un cálculo publicado por el Ivie. Unos recortes que hicieron acumularse las carencias y retrasaron la adaptación ante el cambio climático.

¿Construir centros o reformar los existentes?

Los centros de nueva construcción, afirma Víctor Garcia, que fue hasta junio director general de infraestructuras educativas de la Generalitat valenciana, son más sostenibles porque ya han incluido, al menos en su territorio, entre otros elementos, “una orientación determinada dentro de las parcelas para que no estén expuestos a tanta insolación directa en las fachadas donde hay aulas, instalación de toldos, mejoras en el aislamiento térmico, patios con más árboles y menos hormigón, que absorben calor y lo irradian a los edificios…”. Debido a la prolongada caída de la natalidad, que está dejando muchas instalaciones escolares vacías, la adaptación al aumento de las temperaturas solo va a provenir, sin embargo, en un grado muy limitado de las escuelas e institutos nuevos. Y junto a ellos hay miles de centros educativos ya erigidos mal orientados, con aislamientos deficientes o ventanales enormes, falta de ventilación cruzada, y patios sin rastro de sombra que son caros de rehabilitar.

¿Quién paga las facturas?

El reparto competencial educativo tiene elementos peculiares. Por ejemplo, la factura de la luz, que es relevante en el caso de la instalación de aires acondicionados, los paga, en el caso de los institutos públicos las comunidades autónomas —en la práctica, cada centro, con el presupuesto que se le asigna—. En el caso de

los colegios, en cambio, los recibos los pagan los ayuntamientos. Teresa Pablo, pedagoga y portavoz de la plataforma de Ampas Escuelas de Calor, que impulsó la ley de bioclimatización escolar de Andalucía, asegura que en su comunidad autónoma la instalación de aires acondicionados, en la minoría de centros que disponen de ellos, ha sido sufragada tradicionalmente por las familias. “Poco a poco, mediante tómbolas, fiestas y cuotas extra han ido climatizando sus centros. Un año lo han puesto en tres aulas, al siguiente en otras dos, y así”. Esto, afirma, ha generado entre otras cosas un aumento de la desigualdad que afecta a la matrícula de las escuelas. “Si en el barrio hay dos colegios, uno con climatización y otro sin ella, las familias prefieren lógicamente el primero”. También ha generado una brecha entre etapas. En los centros de infantil y primaria, prosigue Pablo, los ayuntamientos suelen asumir sin más el aumento de la factura eléctrica derivado de los aparatos de aire acondicionado pagados por padres y madres. Pero los institutos, en cambio, “no pueden hacerlo porque el coste se les dispara”, así que no llegan a instalarse.

¿Es el aire acondicionado la solución?

El impacto en la factura de la luz, admite el ex director general de infraestructuras educativas valenciano, ha sido tradicionalmente un gran obstáculo a la hora de instalar sistemas de climatización. Garcia asegura, sin embargo, que el descenso del coste de las placas solares y la mejora de su rendimiento que se ha producido en los últimos años ha cambiado el panorama. Y que cubrir los tejados con placas solares permite ahora no solo la climatización de los centros de nueva construcción, sino plantearse, como hizo la Generalitat valenciana poco antes de que cambiara el color de su gobierno, diseñar un plan para extenderla a todos los centros públicos.

elCorreoGallego.es

La CiUG reclama “más concreción” sobre las pruebas de la próxima ABAU al Ministerio

El borrador de la orden ministerial con las características y el diseño se dio a conocer esta semana

Redacción. Santiago | 12·10·23

La Comisión Interuniversitaria de Galicia (CiUG) reclamó este jueves al Ministerio de Educación “más concreción” con respecto a las pruebas ABAU 2024**,** después de que publicase esta semana un borrador de la orden ministerial por la que se determinarán las características, el diseño y el contenido de los exámenes.

“Si bien este borrador de orden clarifica parte de las dudas existentes durante el comienzo de curso, hay incógnitas que quedan por resolver**”**, señaló la CiUG en un comunicado. Así, piden concreción en las matrices de especificación, es decir, en la determinación de los porcentajes de cada bloque temático en el conjunto de la materia. “Existen nuevas materias en el currículum de segundo de bachillerato sobre las que no hay ninguna referencia”, apunta sobre algunas asignaturas como Dibujo Artístico II o Análisis Musical. En este sentido, indican que la matriz de especificación para la materia de Historia de la Filosofía, que cambia su carácter de voluntaria a común, “es fundamental”.

Asimismo, la CiUG indica que aunque sobre la fase de acceso con lo que el borrador de orden señala “se resuelve bastante este punto”, apunta que “se continúa con muchas dudas para el bachillerato de música, en particular para el alumnado que cursa simultáneamente bachillerato y conservatorio”.

Además, la CiUG hace hincapié en que en “un tiempo de cambios y variaciones importantes en las pruebas de ABAU”, sería necesaria “una estandarización de las calificaciones por distrito en base a las notas del año académico en el que se examine el alumnado”, ya que las notas de acceso son para siempre y las de admisión (fase voluntaria) tienen un período de validez de dos cursos académicos.

HERALDO

Casi 100 plazas de docentes de ESO y FP siguen vacantes en Aragón

La falta de profesores afecta sobre todo a especialidades como Tecnología, Informática o Matemáticas.

HERALDO.ES. 13/10/2023

Poco más de un mes después de empezar el curso, siguen vacantes casi un centenar de plazas de profesores interinos de secundaria (ESO) y Formación Profesional (FP), según se desprende de la última adjudicación de los llamamientos ordinarios. Las especialidades de Stem (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) son de las más afectadas por la falta de docentes.

Entre los datos resultantes de la relación de vacantes adjudicadas por Educación se desprende que en la Comunidad faltan 33 profesores de enseñanza secundaria de Informática y de Sistemas y Aplicaciones

Informáticas. En el caso de Matemáticas, por ejemplo, serían en torno a 11. Y las especialidades vinculadas a Electricidad y Electrónica suman 18.

Respecto a la falta de profesorado de las especialidades derivadas de ingenierías, indicaron desde Educación, además de seguir con llamamientos de vacantes se van a poner en contacto con la Universidad de Zaragoza para ofertar plazas a los alumnos actuales del master de docente.

Entre los centros afectados se llega a plantear como posibilidad para hacer frente al problema que se elimine de manera excepcional el requisito de contar con el máster que permite a los licenciados poder ejercer esta profesión, como ya se hizo durante la pandemia. Algo que, según explicaron desde el Departamento de Educación, se pidió al Ministerio hace tres semanas. En este sentido, añadieron, ante la falta de respuesta, el lunes se va a comunicar a los sindicatos de la mesa técnica las acciones que va a emprender el Gobierno de Aragón para "resolver esta situación de forma urgente". Fuentes de la Consejería añadieron, al mismo tiempo, que "se entiende que el derecho a la educación está por encima de los requisitos de acceso a la función docente".

Quejas en el IES Pablo Serrano

Desde el IES Pablo Serrano, en Zaragoza, han trasladado esta semana su queja por la falta de un profesor de Matemáticas, una plaza que se ofrece para todo el curso completo y cuyo candidato debe contar con el C1 de Francés. El docente, además, será tutor de una clase de 1º de la ESO. De esta manera, los alumnos llevan ya más de un mes sin profesor.

La plaza aparece semanalmente como vacante, por el momento con poco éxito. Solo hubo un interesado que se decantó por ella aunque a los cinco días renunció, al haber conseguido otra plaza más próxima a su lugar de residencia.

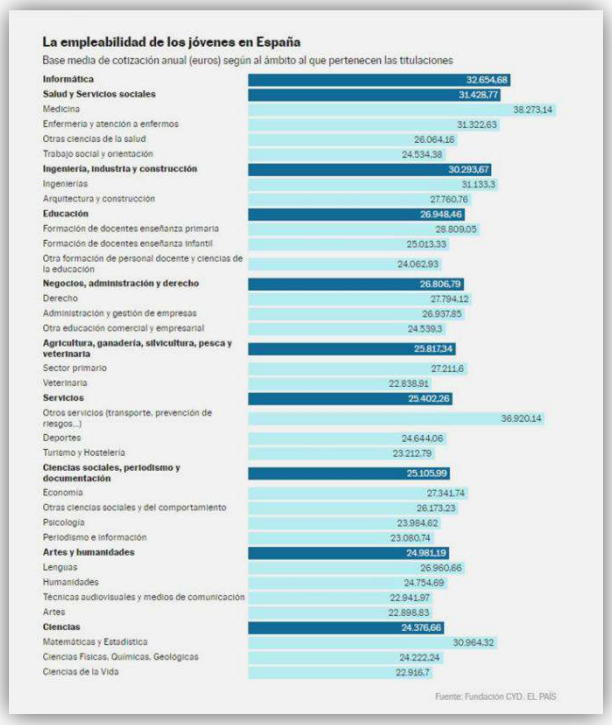
EL PAIS

Las siete carreras con peores sueldos a los cuatro años de graduarse

Pese a la precariedad laboral de quienes estudiaron Psicología y grados audiovisuales, aumenta el número de estudiantes de estas titulaciones

ELISA SILIÓ. Madrid - 13 OCT 2023

El 54% de los universitarios habría escogido otros estudios si hubiera tenido asegurado su futuro económico, según una encuesta de la Fundación SM, pero aún hay muchos vocacionales: de hecho, los orientadores recomiendan estudiar lo que a uno le gusta. Eso explica que los estudiantes de artes y humanidades hayan crecido un 7%, pese a que su futuro laboral parezca complicado. Estas son las siete carreras con un peor sueldo a los cuatro años de graduarse, según el cruce de datos de la Seguridad Social y de los estudiantes hecho por el Sistema Integrado de Información Universitaria del Ministerio de Universidades y analizado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo (FCyD), una entidad conformada por grandes empresas españolas. Desde 2015, con el Plan Bolonia, que estableció nuevos planes de estudio, ha habido grandes vaivenes de oferta y demanda en estas carreras.



Artes

♦ Salario medio a los cuatro años: 22.898 euros

♦ 72% de los graduados en Bellas Artes afiliados a la Seguridad Social a los cuatro años

♦ 1,5 candidatos para cada plaza en una universidad pública

♦ Alumnos, +7,8%: 33.900 (2015) / 36.600 (2022)

Estudiar arte es muy vocacional y seis universidades piden más de un 10 sobre 14 para acceder a Bellas Artes, aunque las perspectivas laborales sean inciertas. Con el Plan Bolonia han surgido nuevos grados relacionados con la imagen —Fotografía y Creación Audiovisual o Cine y Ficción Audiovisual— y la escena —Artes Escénicas e Interpretación Audiovisual o Composición Laboral— y aunque el catálogo de salidas laborales se va ampliando, los sueldos son bajos. También en Historia del Arte (el 35% trabaja en su área y solo el 25%

gana más de 1.500 euros) y Conservación y Restauración (el 60% se emplea en lo suyo, pero apenas un 16% supera los 1.500 euros de sueldo) que ocupan el último y penúltimo puesto de un ranking de un centenar de profesiones del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Veterinaria

♦ Salario medio a los cuatro años: 22.838 euros

♦ 73% afiliados a la Seguridad Social a los cuatro años

♦ 8,5 candidatos para cada plaza en una universidad pública

♦ Alumnos, +2,3: 9.373 (2015) / 9.600 (2022)

Veterinaria es la segunda carrera con más candidatos por cada plaza para ingresar en una universidad pública: 8,5 de ratio. Solo está por delante Medicina con 13. Esta enorme demanda se explica, en parte, porque apenas se oferta en 10 facultades públicas. Son unos estudios carísimos —exigen muchos laboratorios y contar con una clínica con animales vivos— y las universidades y gobiernos autonómicos se resisten a implantar el grado. Las privadas han visto un nicho de negocio para disgusto de la profesión. El colegio de veterinarios de Madrid se opuso a la apertura del grado en la Universidad Europea en 2020, pues en su opinión iba a "agravar la precariedad laboral, cuyos datos son alarmantes". Según el INE, nueve de cada 10 nuevos veterinarios empleados tiene un trabajo acorde a su nivel de estudios y área de conocimiento, pero solo un 39% gana más de 1.500 euros mensuales.

Ciencias de la vida

♦ Salario medio a los cuatro años: 22.916 euros

♦ 80% de los biólogos afiliados a la Seguridad Social a los cuatro años y el 77% de los bioquímicos

♦ 2,2 candidatos para cada plaza en una universidad pública

♦ Alumnos, -2%: 40.300 (2015)/ 39.500 (2022)

Las carreras relacionadas con la biología —Bioquímica, Biomedicina, Biotecnología...— viven un auge por la apertura de nuevos grados que las vinculan con las ciencias de la salud, un área de conocimiento que se ha disparado, especialmente tras la pandemia. De forma que los candidatos han pasado de 1,7 por plaza en 2015 (cuando se establecieron los nuevos planes de estudio y grados) a los 2,2 del pasado curso y las notas de acceso a estos grados están a la altura de muy pocos. Y, sin embargo, los salarios no acompañan. A los cuatro años de graduarse, el 92% está empleado, pero la mitad no llegan a los 1.500 euros netos mensuales. El biólogo Francisco Castillo, presidente de la Asociación Nacional de Investigadores Hospitalarios (ANIH), recordaba en un reciente reportaje en este diario el éxodo de titulados. En medio año había recibido seis ofertas para irse. "Con el bloqueo en la empleabilidad del sector público, muchos graduados buscan pastos más verdes. Es una pena con lo que se ha invertido en ellos, que se marchen". Desde la Federación Española de Biotecnólogos (FEBiotec) lamentan que sin un máster en ese campo —suelen superar los 10.000 euros— es muy complicado encontrar trabajo en la industria.

Técnicas audiovisuales y medios de comunicación

♦ Salario medio a los cuatro años: 22.941 euros

♦ 83% afiliados a la Seguridad Social a los cuatro años

♦ 1,7 candidatos para cada plaza en una universidad pública

♦ Alumnos,+14,1%: 17.600 (2015) / 20.500 (2022)

Frente a la evidente caída de alumnos en Periodismo, en un mundo cada vez más sometido a la imagen, los inscritos en estas titulaciones crecen, en especial en las universidades privadas con buenos medios para hacer prácticas. "El periodismo está perdiendo prestigio porque cualquiera puede emitir noticias (...), mientras que las profesiones audiovisuales están más de moda por el tema audiovisual", sostiene el decano de Ciencias de la Información de la Comoplutense, Jorge Clemente. Según datos del INE, el 77% tiene a los cuatro años de graduarse un trabajo acorde a su nivel de estudios, pero solo el 60% vinculado a su especialización. Este ámbito de conocimiento engloba desde cine, a comunicación audiovisual o creación artística de videojuegos.

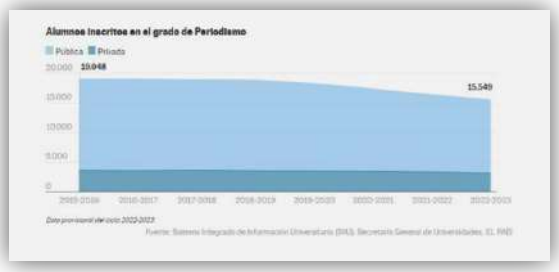
Periodismo

♦ Salario medio a los cuatro años: 23.080 euros

♦ 69% afiliados a la Seguridad Social a los cuatro años

♦ 1,3 candidatos para cada plaza en una universidad pública

♦ Alumnos, -18,4%: 19.000 (2015) / 15.500 (2022)



Los estudios de Periodismo han perdido el tirón que tenían y las facultades se van a ver forzadas a modernizar la titulación —más contenidos digitales, de análisis de datos, redes sociales— y más prácticas. Conscientes de ello, hay quien ha optado ya por tomar medidas, como la Complutense —que cuenta con la facultad más grande— que ha menguado sus ocho grupos en primero de 120 alumnos a 50. Apenas el 67% trabaja en algo relacionado con lo que ha estudiado, pero se abren nuevas vías de empleo. José Fernández-Álava, director general de Dircom (Asociación de Directivos de la Comunicación), cree que en periodismo corporativo, el que se hace desde las compañías, las facultades lo están haciendo bien: "Están cada vez más especializadas y existen, además, programas que te ayudan a formarte como directivo después de unos años de desempeño profesional".

Turismo y Hostelería

♦ Salario medio a los cuatro años: 23.212 euros

♦ 80% afiliados a la Seguridad Social a los cuatro años

♦ 0,6 candidatos por cada plaza en una universidad pública

♦ Alumnos, -57%: 25.600 (2015) / 16.300 (2022)

El turismo es uno de los puntales de la economía española y, sin embargo, la situación de sus graduados, que encuentran en otros titulados en Derecho o Económicas a serios competidores, es muy precaria. Por eso, su conferencia de decanos planea un giro radical en los estudios que se han quedado obsoletos en temas como la digitalización, gestión pública o consultoría. En 2015 casi se llenaban casi las clases (0,9 candidatos por plaza), pero ahora sobran el 40% de los puestos, ningún área de conocimiento sufre tal brecha. La pandemia ha sido su puntilla.

Psicología

♦ Salario medio a los cuatro años: 23.984 euros

♦ 70% afiliados a la Seguridad Social a los cuatro años

♦ 3,3 candidatos para cada plaza en una universidad pública

♦ Alumnos, 14,5%+: 69.300 (2015) /81.000 (2022)

La carrera de Psicología ya no se encuadra dentro de las ciencias sociales, sino en las ciencias de la salud —el objetivo de muchos bachilleres— y eso ha tenido su reflejo en los candidatos por plaza en las universidades públicas: de 2,4 en 2015 a 3,3 ahora. Y eso que hay un boom de facultades que ofertan la titulación: está en 75 de las 90 universidades. Salen al mercado un 28% más de titulados y aún un puñado de campus no han graduado a su primera promoción. "Las universidades han respondido a la preferencia de los alumnos, pero en el mercado laboral se ha generado una cierta atomización y un preocupante crecimiento en las tasas de desempleo debido a la elevada competitividad", alerta un informe de FCyD sobre la titulación. Pero rema a favor de Psicología que el número de profesionales en el sistema público de salud es muy bajo y la tendencia debería virar. "La psicología clínica se ha convertido en una especialidad más que esencial", recuerda FCyD, especialmente tras la pandemia, que ha agudizado los problemas de ansiedad, depresión o miedo a la enfermedad.

elCorreoGallego.es

Las aulas se vacían: Galicia perderá un cuarto de sus estudiantes en los próximos 15 años

En la última década el número de alumnos se redujo en 9.000. El estudio de Esade explica que "la tónica es siempre la misma" y las zonas rurales se llevarán la peor parte

Belén Teiga. Santiago 13·10·23

No parece que la situación vaya a cambiar. Galicia, al igual que muchas otras comunidades, contará cada vez con un número más bajo de menores de quince años. Un descenso demográfico que se va a reflejar cada vez más en el número de pupitres que llenen las aulas de colegios e institutos. De hecho, ya se nota. En la última década, los centros con alumnado de las etapas obligatorias (Infantil, Primaria y ESO) perdieron, en total, alrededor de 9.000 estudiantes. La peor parte se la llevó la Educación Infantil, que, según el Instituto Galego de Estatística (IGE), cuenta este curso con 14.000 pequeños menos en las clases que los que tenía en el año 2013.

Todo hace pensar que lo que viene será peor. Las proyecciones que recoge el informe 'Las escuelas se están quedando sin niños: una oportunidad para transformar el sistema educativo', elaborado por los investigadores Lucas Cortázar y Jorge Galindo del Centro de Políticas Económicas de Esade, son negativas en todas las provincias españolas, con la excepción de Baleares, Navarra y Almería. En Galicia, los centros educativos contarán con un 25% menos de alumnado, lo que supone que una de cada cuatro plazas ahora cubiertas desaparecerán antes de 2037, año sobre el que se producen las estimaciones de este estudio.

La reducción del número de alumnado en la comunidad gallega es preocupante, pero los datos en el conjunto estatal no son más esperanzadores. El análisis apunta que España ha perdido 450.000 estudiantes en los últimos diez años y que sobrepasará el millón en los próximos 15 años. “La tónica es siempre la misma, en las zonas rurales el declive demográfico es muy superior al de las zonas urbanas”, explica el informe, que también apunta a diferencias importantes entre autonomías. Un problema que se puede ver agravado en territorios como Galicia, donde existe una gran dispersión geográfica.

Una de las posibles soluciones para reducir la disminución de estudiento que no suponga el cierre de centros escolares, es, según señala el estudio, “priorizar a los alumnos en centros pequeños en detrimento de los centros grandes”. Así las cosas, redirigir los recursos es uno de los puntos que fijan como prioridad para que el mapa escolar no cambie de manera tan notable en tan poco tiempo. Reducir la ratio alumno-profesor y el tamaño de las aulas más presionadas, reformar las políticas docentes o ampliar el refuerzo escolar son otras de las propuestas recogidas en el análisis del Centro de Políticas Económicas de Esade.

Pontevedra, la provincia peor parada

Las diferencias de la población escolar son notables entre las diferentes comunidades autónomas, pero también entre territorios dentro de cada una de ellas. En el caso gallego, Pontevedra es, según las estimaciones, la provincia que más alumnado perderá en los próximos 15 años. Es el noveno peor dato a nivel estatal, por detrás de otras como Zamora, Jaén, Asturias o León. En concreto, se prevé que desaparezca casi un tercio de los niños y niñas que ahora llenan los colegios e institutos pontevedreses.

Un poco más de suerte parece que correrán Ourense, A Coruña y Lugo. Estas provincias perderán, de manera respectiva, el 24, 23 y 21% del alumnado menor de 15 años con el que cuentan hoy en día. “El criterio razonable, prudente y realista de política educativa es el de asumir el declive demográfico como una constante, más que como una variable”, se expone en el estudio. Y es que, según el Instituto Galego de Estatística (IGE), en 2037, seis de cada diez gallegos tendrán más de 65 años y la edad media superará los 50 años. El descenso de la natalidad también es y será otro de los puntos clave que llevarán a esta reducción del estudiantado.

EL DEBATE

Una titulación hasta ahora poco conocida se cuela entre las seis carreras con mejor sueldo tras acabarlas

Las Ciencias de la Salud y las Ingenierías ofrecen el mayor sueldo a sus egresados cuatro años después de terminar sus estudios, pero junto a ellas ha llegado una nueva titulación

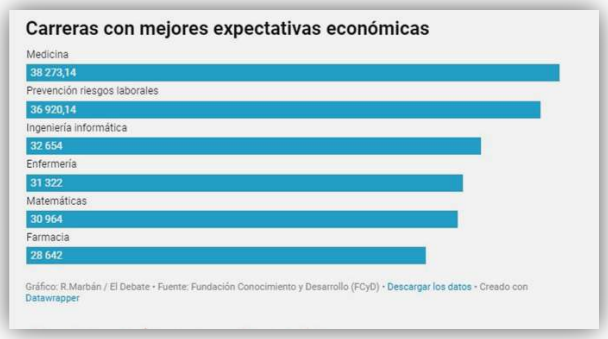
Roberto Marbán. Madrid 14/10/2023

Prevención de riesgos y seguridad laboral, una carrera con buenas expectativas de salario, pero que hasta ahora no estaba entre las más conocidas (y demandadas), se ha colado en el selecto grupo de seis titulaciones con mejores sueldos tras acabarlas.

Un conjunto donde siguen brillando las Ciencias de la Salud y las Ingenierías, que a pesar de sus buenas expectativas económicas, han sufrido una disminución evidente en su número de matriculados. Según *El País*, han pasado de 402.000 alumnos en 2022 a los 243.000 del curso pasado.

Según la Fundación Conocimiento y Desarrollo (FCyD), que aglutina a las grandes empresas españolas, estas son estas siete carreras privilegiadas por el sueldo que ofrecerán a quienes consigan finalizarlas:

1. Medicina
2. Prevención de riesgos labores y seguridad laboral
3. Farmacia
4. Ingeniería Informática
5. Enfermería
6. Matemáticas.



Cotización anual media

La FCYD, tras analizar las condiciones salariales de los egresados españoles, ha cifrado en 28.081,65 euros la base media de cotización anual de los titulados a los cuatro años de graduarse.

Esta cifra puede varias hasta en 15.434,23 euros en función del subámbito específico de los estudios, es decir, mientras que las titulaciones vinculadas a la Medicina obtienen la mayor base media de cotización, 38.273,14 euros, Veterinaria se queda en la menor cifra (22.838,91 euros).

Tanto Informática como Salud consigue que más de la mitad de sus graduados obtuviesen, cuatro años después de acabar, una media de cotización que supere los 30.000 euros. En Medicina, el 89,37 % de los graduados tienen una base media de cotización anual superior a esa cifra cuatro años después de egresar.

elPeriódico de Catalunya

Dos de cada tres guarderías detectan niños con un retraso en el desarrollo por culpa de las pantallas

Beatriz Peréz. Barcelona 14 de octubre del 2023

Dos de cada tres guarderías de Catalunya han detectado casos de niños con un retraso global en su desarrollo causado por la sobreexposición a las pantallas. La Associació Catalana de Llars d'Infants ha presentado este viernes los resultados de una encuesta difundida entre sus más de cien centros de educación infantil de primer ciclo, donde hay niños de 0 a 3 años.

Según este informe, un 75% de guarderías perciben en niños y niñas un incremento de problemas en el lenguaje en forma de retrasos y alteraciones; un 46% detectan menores con dificultades para comer; y un 42%, problemas de aislamiento social. Además, más del 30% de centros aprecian problemas en niños y niñas a la hora de establecer vínculos relacionales con el profesorado y otros niños, dificultades para conciliar el sueño y retraso en el desarrollo psicomotriz.

"Hace tiempo que hay alarma por el uso de pantallas", explica la maestra y bióloga Rut Baqués, que además es portavoz de la Associació Catalana de Llars d'Infants. "Un 75% de las guarderías han detectado retrasos en el lenguaje y aislamiento social en los niños. Y, cuando tú escarbas, es debido al uso de las pantallas porque, en cuanto retiramos la pantalla, eso cambia", asegura Baqués, que además precisa que las guarderías son "un gran detector de síntomas".

La pantalla es, según ella, una "delegación de responsabilidades del cuidado del niño o niña". "En mi guardería hemos llegado a detectar niños de menos de 3 años que se pasan entre tres y seis horas al día delante de la pantalla", dice. "Pero cuando tú hablas con los padres y retiran la pantalla, eso cambia. Vemos cómo ese niño pasa a relacionarse más con los otros niños o niñas, y aparece el lenguaje".

Además, estos menores que sufren una sobreexposición a las pantallas presentan una más baja tolerancia a la frustración porque están acostumbrados a que sus necesidades se satisfagan con rapidez, algo a lo que han acostumbrado a su cerebro con las pantallas. Así, no elaboran los recursos necesarios para afrontar con normalidad estos episodios incómodos.

Los padres, responsables

Algo parecido dice la presidenta de la Societat Catalana de Pediatria, Anna Gatell, quien subraya la responsabilidad de los progenitores. "Vemos niños con retraso en el desarrollo por las pantallas, pero no solo es por culpa de las pantallas: sus cuidadores probablemente no saben o no han pensado que el tiempo no se gana. Es un tiempo perdido que el niño pierde en la pantalla. Son padres y madres que no juegan con sus hijos, que no les cuentan cuentos", añade Gatell.

Esta pediatra pone el énfasis en esto: que el tiempo invertido ante una pantalla es un tiempo que no se invierte en jugar, reír o pasear. "Se deja a la pantalla como única herramienta de entretenimiento", explica. Gatell defiende que, en niños de menos de 3 años, el uso de pantallas debería ser "cero" porque esto interfiere de manera muy directa a la hora de crear un "buen vínculo" con su entorno.

Según la encuesta de la Associació Catalana de Llars d'Infants, casi el 30% de las guarderías interrogadas afirman tener alguna familia que sospecha que su hijo tiene un trastorno del espectro autista (TEA), cuando en realidad el retraso es a causa del uso excesivo de las pantallas. Los pediatras, no obstante, no confirman este extremo y precisan que el diagnóstico de TEA es lo "suficientemente serio y riguroso" como para que se haga desde centros especializados en salud mental. "Los niños con TEA tienen dificultades en la comunicación social. Pueden tener alterado el lenguaje, pero los hay que hablan. Sin embargo, su conducta, su manera de comunicarse no es la correcta para un niño de su edad".

Con todo, la Associació Catalana de Llars d'Infants hace un llamamiento a la sociedad para que haga una reflexión sobre la importancia de que en la etapa de los 0 a los 3 años se den las condiciones adecuadas para que el niño tenga un crecimiento madurativo correcto y eso pasa por protegerlo de las pantallas. "Solo así facilitaremos que estos niños y niñas se sientan seguros en un momento en el que comienzan a explorar su entorno", afirman.

EL PAIS

Profesores al límite: “He dejado la docencia porque estoy quemada”

Varios estudios revelan que un 40% de los docentes reconoce haber sufrido ansiedad o agotamiento físico y mental, cosa que ha derivado en bajas, dimisiones de directores o incluso abandono de la profesión

IVANNA VALLESPÍN / PAU ALEMANY. Barcelona / Madrid - 15 OCT 2023

“Ya está: abandono la docencia”. Así anunciaba Esther Villardón, de 35 años, que deja la profesión de maestra después de una década dando clase de inglés en una carta escrita a este diario. Cuando hace siete años aterrizó en un instituto público, se encontró con una falta de apoyo de la dirección ante situaciones de acoso. “Una alumna amenazó a una profesora con que le iba a rajar las ruedas del coche, pero el centro le quitó hierro y lo justificó diciendo que lo hacía por llamar la atención”, explica. Entonces Villardón era tutora de un grupo de alumnos con necesidades especiales. Eran unos veinte en el aula y “cada uno tenía un problema bastante serio”. “Pedí ayuda, pero en dirección estaban tan saturados que me las tuve que apañar yo sola, incluso con padres gritándome por teléfono”, abunda. Para rematarlo, tenía un par de alumnos que llegaron sin conocer la lengua y que estaban en clase “mirando sin entender nada”. “Esos alumnos están condenados al ostracismo y a mí me frustraba un montón”, remata. La docente admite haberse “quemado” y decidió abandonar.

El caso de esta profesora madrileña refleja una tendencia de desgaste y colapso entre los docentes que está provocando bajas por ansiedad, dimisiones de directores o incluso abandono de la profesión. La carga de responsabilidad, la pérdida de respeto, los cambios legislativos o la dificultad de gestionar la diversidad en las aulas son algunos de los factores que explican este malestar.

Algunos estudios han empezado a poner cifras a esta problemática. El 40% de los docentes reconoce haber sufrido ansiedad, depresión o agotamiento físico y mental, según el informe *El profesorado en España* 2023, impulsado por Educo. El estudio, realizado a partir de encuestas a 600 profesores, también recoge una importante caída en la vocación: si en 2007 el 93% se mostraba ilusionado de su profesión, a pesar de los problemas, en 2023 la cifra se hunde prácticamente a la mitad (48%).

En la cifra del 40% de docentes que admiten sufrir ansiedad también coincide el *Barómetro Internacional de la Salud y del Bienestar del Personal de la Educación*, publicado esta semana. Se trata de un informe internacional coordinado por la Red Educación y Solidaridad, realizado en 11 países de diferentes continentes, y que en España ha contado con 3.000 entrevistas realizadas entre febrero y junio de este año. El Barómetro revela que el 25% de encuestados ha sido víctima —y el 44%, testigo— de un episodio de violencia (sea física, moral o de ciberacoso). Asimismo, el 65% de docentes españoles considera su trabajo “bastante” o “muy estresante”, y el 84% cree que su profesión no se valora en la sociedad. Con todo, la satisfacción con la profesión es alta y casi el 75%, si pudiera elegir, volvería a ser docente. O lo que es lo mismo, uno de cada cuatro profesores no repetiría.

“Tengo muchos compañeros que dejarían la profesión, pero no lo hacen por motivos económicos o porque no encuentran alternativa”, asegura Margalida Llompart, profesora de Matemáticas, quien, tras 23 años de carrera, ha tirado la toalla, al menos temporalmente. “Me gusta dar clases, pero lo he dejado porque estoy quemada y los centros cada vez están peor”, resume esta docente mallorquina, que tras las primeras semanas del curso actual decidió abandonar. Su descontento con el sistema empezó hace unos seis o siete años. “Veía que los alumnos llegaban cada vez con un nivel más bajo y tienes que hacer más trabajo con ellos y con las familias para que se esfuercen y valoren las Matemáticas”, lamenta. “Pero es muy difícil, llegan con pocos hábitos de aprendizaje”, dice. Llompart considera que las nuevas metodologías de enseñanza implantadas por la Lomloe “no ayudan”. “La ley ataca la libertad de cátedra porque impone unas metodologías que no favorecen el aprendizaje de las Matemáticas”, protesta.

El inicio de este curso no fue bueno para esta docente. “Los alumnos venían peor que nunca y veía que perdía mucho tiempo con burocracia y planeando unas situaciones de aprendizaje que no les ayudarían, o en disfrazarlas para después aplicar el método que yo creo que es útil, pero eso era saltarse la ley. Me encontraba en la disyuntiva de cumplir la ley y que los alumnos no aprendan, o no cumplir la ley”. Llompart asegura que se sintió “frustrada” e incluso tuvo un ataque de ansiedad. Al final, le salió la oportunidad de ocupar un puesto en la Administración y dejó la docencia hace una semana. “Lo he dejado por ética profesional y por coherencia personal, porque no puedo enseñar a los alumnos para que lleguen al nivel que se necesita. Si hubiera continuado hubiera acabado de baja por ansiedad”, remata.

Esa es la situación en la que se encuentra Manel. Con 21 años de experiencia como profesor de Música en infantil y primaria, le afectó ver que su materia “es poco valorada, porque se asocia a fiestas y postureo”, así como el bajo nivel de los alumnos. “Hace 10 años entré en un colegio y me empecé a dar cuenta de que los niños no entendían lo que les explicaba, había muchas dificultades lectoras y de comprensión, tuve que hacer materiales especiales para ellos”, lamenta. Manel también critica las nuevas pedagogías y considera que hay

una “mala gestión de los recursos materiales y humanos”. “Me siento impotente porque creo que mi trabajo es enseñar, pero no puedo hacerlo”, remacha.

Àngel Guirado, psicólogo especialista en educación y presidente del Colegio de Psicólogos de Girona, apunta a que el malestar docente se debe a un cúmulo de factores, empezando por la naturaleza de esa profesión. “La educación es una de las profesiones más inciertas porque enseñas y educas, pero los resultados se verán de aquí 10 o 15 años”. Tampoco ayudan los cambios constantes de legislación “especialmente por personas que no han pisado las aulas y lo hacen por temas políticos, eso no da estabilidad ni confianza a los profesores”, añade.

Pérdida de prestigio

Uno de los motivos clave es la pérdida de prestigio de la figura del profesor. “Antes se criticaba a los docentes porque tenían muchas vacaciones. Ahora se critica todo, desde los criterios de evaluación a los métodos pedagógicos. Hay la sensación de que la escuela es criticable”, tercia Guirado. En la misma línea insiste Joan Cumeras, miembro de la Junta Central de directores de Cataluña. “Hace años, la palabra del profesor tenía credibilidad, pero ahora todo se pone en duda. Y como hay una sobreprotección de los hijos, se cree antes lo que explican los niños que el profesor. Antes todos teníamos un profesor que nos marcó en la escuela, pero ahora encontrar esto es más difícil porque se ha perdido este respeto. Además, las noticias que aparecen sobre educación son negativas, así que se degrada la imagen social”. Cumeras añade que esta pérdida de prestigio ha abierto la veda a que se produzcan agresiones verbales, pero también físicas de alumnos hacia profesores.

También genera angustia entre los docentes el hecho de sentirse impotentes a la hora de gestionar la diversidad de las aulas y el creciente número de trastornos que presentan los alumnos. “La diversidad ha aumentado a una velocidad superior a la capacidad de adaptación del sistema y de los profesores. ¿Y cómo gestionas estas situaciones nuevas con los mismos recursos de hace 10 años?”, cuestiona el psicólogo. “Los tutores tienen que hacer de profesores, pero también deben detectar si un alumno tiene un problema alimentario o una angustia, y si no lo hace, todavía se lo reprochan, y nosotros no somos ni terapeutas ni psicólogos”, deplora Cumeras. Rosa Rocha, presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), lo ve desde otra perspectiva y considera que el aumento de la diversidad “puede ser una riqueza” para el sistema, siempre y cuando existan recursos para atenderla, y esto no es lo habitual. “La ley ha cambiado, es muy garantista para el alumnado y eso mejora el sistema, pero complica la tarea docente”, asevera.

A esto se añade que a los docentes, y a la escuela, se les apunta como responsables de muchos conflictos sociales. “Cualquier problema que haya —como la lengua, las violaciones o la violencia— se quiere arreglar desde la escuela, cuando la raíz está en la educación que reciben los niños de las familias o las redes sociales. Tenemos que solucionarlo todo, cuando en muchos casos los padres hacen dejadez de funciones y piensan que la escuela ya les enseñará hábitos de comida, de comportamiento…”, comenta Cumeras. Los docentes echan de menos que se ponga atención sobre esta problemática. “Se habla mucho del malestar de los alumnos, pero no nos podemos olvidar de los docentes”, reclama.

Directores ahogados por la burocracia

Los directores de centro también sufren su peculiar penitencia, con el añadido de un volumen de burocracia que deben gestionar. “Hacemos informes constantemente y se nos piden indicadores por cualquier cosa. Hay mucha demanda de datos por parte de la Administración”, resalta Joan Cumeras, representante de las direcciones en Cataluña.

En el caso de Toni Álvarez, el problema fue “la sensación de abandono y menosprecio con la Administración” la que lo llevó a dejar en junio el cargo de director en una escuela de la provincia de Tarragona para dedicarse, simplemente, a ejercer de docente. “Ves en el aula que faltan manos y tienes pocos recursos. Pero cuando pides algo, te dicen que no hay dinero y que hagas lo que puedas. Te encuentras solo y tienes que hacer malabares, pero a costa del desgaste”, deplora. El director asegura que la pandemia “fue el acabose”. “Tuvimos que aguantando cambios continuos protocolos e inseguridad jurídica. Tenías sensación de hacer como podías”. Ello, sumado a la gran dedicación que supone el cargo —7 días y 24 horas, recibiendo mensajes y solucionando temas fuera de horas—, Álvarez asegura que ha acabado “cansado, agotado, y tocado”.

LA VANGUARDIA

El 90% de alumnos de 4º de ESO comete faltas de ortografía, con una media de 7

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 15/10/2023

La ortografía es el caballo de batalla en la enseñanza de la lengua escrita, un caballo discutido por su utilidad desde algunos sectores educativos por cuanto los correctores ortográficos informáticos pueden suplir esta función en el momento de escribir. Pese a la discusión pedagógica, las pruebas de competencias básicas evalúan la corrección ortográfica que muestran los alumnos, tanto los de 6º de primaria como los de 4º de ESO. No están incluidos los niños y adolescentes que se han incorporado a la escuela recientemente, ni los que presentan trastornos cognitivos (la dislexia sí entra).

Por los resultados obtenidos en la edición de este año, que corresponde a los estudiantes que pasaron la prueba el pasado mayo (y que excluye a los alumnos que acaban de llegar así como a aquellos que tienen dificultades cognitivas, excepto dislexia), la dificultad parece empezar en primaria y se arrastra en secundaria.

En primaria, la mitad de los alumnos tiene una competencia baja en ortografía, peor en catalán que en castellano. “Entre los diferentes aspectos que se evalúan en la expresión escrita (adecuación, coherencia, ortografía, morfosintaxis y presentación) el que obtiene los resultados más bajos sigue siendo la ortografía, con un 56,6% de alumnos que no la supera en catalán y un 49,4% en castellano”, indica el informe *Quaderns d’Avaluació 2023* sobre las pruebas de competencias básicas de los niños de 6º de primaria, de unos 12 años de edad, y que este año se encuentran en 1º de ESO. Más de la mitad en catalán y prácticamente la mitad en castellano (que ha mejorado 10 puntos respecto al año 2022) cometen más de 8 faltas en un texto.

Al finalizar la ESO, el 90% de los estudiantes cometieron al menos una falta en la redacción de catalán. O dicho de otra manera, sólo el 10% obtuvo nota máxima. Son los chicos que tienen idóneamente 16 años y este año están en bachillerato o FP. “Este es el ámbito que presenta peores resultados”, admite el texto de los *Quaderns d’Avaluació 2023* con respecto a la expresión escrita. También lo es en castellano, más del 83% entregó el texto con alguna incorrección.

En catalán, el grueso del alumnado escribe con pocas faltas si se considera un máximo de 8 faltas como asumibles. Ahí está el 66% del alumnado. De éstos, el 31% no se equivocó o lo hizo en menos de 3 ocasiones. El resto (33%), superó las 9 faltas, con un pico de 16% con más de 12 faltas.

Este colectivo de jóvenes con muchas faltas hizo subir la media de faltas cometidas por alumno a 7 por texto.

Estos resultados son similares respecto a los obtenidos en el año 2022. En cambio, en castellano han mejorado, obteniendo un rendimiento superior.

La media de faltas por alumno en castellano es de 4,7. Y ocho de cada diez alumnos escribe con menos de 8 errores. El peor rendimiento lo tienen un 5%, que escribe textos con más de 12 faltas.

La ortografía es uno de los ámbitos evaluados dentro de la corrección lingüística, que también incluye la morfosintaxis y el vocabulario. En ambos, entre el 20 y el 30 por ciento de los estudiantes obtienen 4 puntos sobre 4.

La prueba se completa con la valoración de la competencia discursiva. La mitad de los que se presentaron muestran capacidad plena de escribir un texto adecuado al propósito comunicativo en catalán, aunque solo un 35% en castellano. En cambio, los alumnos se mostraron menos cualificados al escribir un texto cohesionado. Menos del 20% obtuvieron la máxima puntuación en cualquiera de las dos lenguas.

La expresión escrita es una de las dimensiones de la competencia lingüística que en catalán obtuvo una media de 72,7 en primaria y en castellano de 72,1. Estas medias son bastante homogéneas en el territorio, aunque persisten diferencias de hasta cuatro puntos entre unas zonas educativas y otras.

Las escuelas de la ciudad de Barcelona son las que más puntúan (74,4 en catalán y 74,2 en castellano) y tienen un porcentaje superior de alumnos excelentes que el resto. También son más competentes que la media los de Lleida, Terres de l’Ebre, Baix Llobregat y Maresme-Vallès Oriental.

Por contra, se encuentran por debajo Barcelona comarques, Gironés, Catalunya Central, Tarragonés. Vallès Occidental está por debajo en catalán, pero por encima en castellano.

El 36% querrá hablar poco o nada catalán en su trabajo

A los alumnos se les preguntó si les gustaría hablar catalán cuando trabajen. Al 20% les gustaría utilizarlo poco y un 16%, nunca. A la mayoría (35%) medianamente. Los alumnos no expresan deseo de progreso del catalán en la sociedad y tampoco retroceso. La mitad quiere que se hable igual que ahora, excepto los alumnos cuya lengua inicial es el catalán (el 75% desearía que se hablara más). Los bilingües, los que se identifican con el castellano como lengua inicial o los que lo hacen con una lengua extranjera es igual. Pero, la proporción de alumnos que desearía que en el futuro se hablara más catalán es mayor entre los de lengua extranjera(28%) que entre los castellanoparlantes (18%). Del mismo modo que los que responden que les gustaría que se hablase menos son menos entre los extranjeros (23%) que entre los de lengua castellana (32%). Cabe señalar que el 90% de los alumnos ha nacido en Catalunya y que a la mayoría les gustaría identificarse con las dos lenguas en el futuro. A los alumnos se les preguntó también cómo les gustaría que se hablara catalán en la escuela. El 36% dijo que le gustaría que se hablase medianamente. La mitad de los catalanoparlantes contesta que “siempre”, una opción muy minoritaria para el resto que responden mayoritariamente “mucho”.

EL DEBATE OPINIÓN

Explicar no es justificar

Allí por donde hacemos formación es fácil encontrarse una mentalidad de gueto, pero quien se encierra en él necesita justificar su diferencia y la mejor forma de hacerlo es decir que los de fuera son «malos»

José Víctor Orón Semper 15/10/2023

Hemos empezado un nuevo curso escolar y es fácil que la cantidad de reclamos que cada uno tiene que atender se vivan en competencia con los que tienen los demás. Si cada uno se entiende desde lo que las urgencias le reclaman, parecería que cada uno va a la suya y se producen momentos conflictivos. El padre, el alumno, el docente, la institución… cada uno centrado en sus intereses. Los intereses cambian, pero todos viven esa tensión. A eso se añade que, a lo largo de nuestra historia, todos hemos vivido y sufrido muchas desavenencias, que son reconocibles en las heridas que llevamos y se manifiestan en los conflictos. Entonces, es posible que se instale en nosotros una mirada en la que el otro aparece como una dificultad en nuestro camino e, incluso, como enemigo. Entonces, el ridículo que hacemos es soberano, como metafóricamente muestra la imagen siguiente:

En esta vida casi todo puede comprenderse, seguro que siempre hay alguna circunstancia que explique por qué se actuó de cierta manera. Pero no hay que engañarse: explicar algo no es justificarlo. Y, como espero poder mostrar, los actos humanos, en el fondo, son todos injustificables si se considera la interioridad de la persona. Entonces se descubre que la única justificación acaba siendo asumir la propia responsabilidad.

Allí por donde hacemos formación es fácil encontrarse una mentalidad de gueto. Cuando estoy con padres es fácil escuchar: «¡Qué bonito todo! Eso le iría muy bien a los colegios, pero la familia es distinta». Cuando estoy en los colegios se oye: «¡Qué bonito todo! Eso le iría muy bien a la universidad, pero el colegio es distinto». En la universidad: «¡Qué bonito todo! Eso le iría muy bien a la familia, pero la universidad es distinta». Y lo mismo pasa cuando se hace formación a inspectores de educación, monjas, directivos de empresas, policía, curas, políticos, asistentes sociales… Y da igual el país: España, Polonia, Inglaterra, Camerún, México, Perú, Ecuador, Brasil, Colombia o Venezuela. En todos esos ámbitos y países hemos hecho formación y en todos aparece la mentalidad de gueto junto con personas que asumen la propia responsabilidad y dejan de poner pegas. Que a uno le paguen poco no justifica que uno se dedique con poca intensidad a su trabajo, pues si hay otros que cobrando poco se dedican con intensidad, quiere decir que dedicarse con poca o mucha intensidad no lo determina el hecho de cobrar poco, sino que, en el fondo, la responsabilidad de cada uno cae a plomo sobre sus propios hombros.

Pero quien se encierra en su gueto necesita justificar su diferencia y la mejor forma de hacerlo es decir que los de fuera son «malos». La conciencia de gueto se reconoce porque quien la tiene, suele pensar que la vida de los demás es más fácil. La autojustificación se convierte en autocompasión, dándose pena a uno mismo. Y las heridas reales (nadie lo discute) que se van viviendo, se acaban instrumentalizando para justificar que el caso de uno es distinto.

Cuanto más se entra en esa mirada, más se acaba viendo al otro como dificultad e incluso como enemigo. Además una sociedad actual que se centra en la autocomplacencia del yo (la obsesión por el bienestar) favorece que cualquier contradicción que uno viva se entienda como agresión. Muchos programas de educación socioemocional no hacen más que gente meliflua y pusilánime. Si a eso se añade la obsesión enfermiza por controlarlo todo junto con la evidencia de que el otro, por ser persona, no es atrapable bajo nuestro control, entonces los límites del conocimiento de uno se acaban entendiendo como agresión del otro. No comprender al otro se convierte en sinónimo de ser agredido por el otro.

La mirada sobre el otro se va viciando y el vicio se retroalimenta. Y no nos damos cuenta que «sin el otro, uno no tiene futuro». El ser humano existe en relación y para el encuentro. Eso hace que la vida de uno sólo encuentra consistencia cuando se descubre viviendo en el otro. Vivir en el otro es la experiencia de conocerse a sí mismo gracias a la aceptación del otro, que me acepta como persona, más allá de mis características (agradables o desagradables). Cuando un profesor no trata al alumno en función de su comportamiento disruptivo, sino que acepta al alumno como persona e interactúa con él para ayudarle en su crecimiento personal, entonces el docente se conoce a sí mismo como persona en la persona del alumno. Al mismo tiempo, si el alumno acepta al docente como persona más allá de sus características (agradables o desagradables), estos encuentran su consistencia, su entereza, su peso, en la persona del otro. Tanto el comportamiento como las características de la otra persona no son la otra persona. Todos somos más que lo que vivimos, hacemos o nuestra forma de ser.

Tanto aceptar como rechazar al otro es injustificable, podrá ser explicable, pero no es justificable. Si las circunstancias sirvieran para justificar una aceptación o un rechazo de otra persona, dejaríamos de ser libres y las circunstancias nos determinarían. Si somos libres, las circunstancias nos condicionarán, pero no nos determinan pues, en último término, aceptar o rechazar al otro no es una decisión que se tome por lo que pasa fuera de nosotros, sino que es un posicionamiento personal y, por eso, la responsabilidad cae a plomo sobre los hombros de cada uno.

Ánimo con el curso: el otro es tu futuro. Ante la presencia del otro no hay justificación de los propios actos si no es porque cada uno es responsable del otro. ¿Qué vas a hacer, educador, con las personas que te encuentres?

José Víctor Orón Semper es director de Acompañando el Crecimiento y asesor educativo de la Universidad Francisco de Vitoria

EL MUNDO

Cuando los psiquiatras van al colegio a atender la salud mental de los niños: "Está creciendo la intolerancia al malestar"

Un programa pionero ayuda a alumnos y docentes ante el empeoramiento de los trastornos. "Los adolescentes están muy solos, describen que sienten un vacío que necesitan llenar"

OLGA R. SANMARTÍN. Lunes, 16 octubre 2023

Los profesores del instituto público La Estrella de Madrid estaban desesperados hace dos cursos porque cada día se encontraban con alumnos con crisis de ansiedad a los que no sabían cómo ayudar. Alguna vez tuvieron que llamar a una ambulancia. «Llegamos a tener a seis, siete u ocho personas cada semana a las que todo se les hacía un mundo. Fue muy duro porque no disponíamos de herramientas ni conocimientos para enfrentarnos a esos problemas», recuerda Ignacio Díaz, director de este centro educativo cercano al Retiro que enseña a 750 estudiantes, buena parte de ellos de clase media-alta.

Díaz cuenta con alivio que «ahora la situación es muy distinta: como la noche y el día». «Sigue habiendo conflictos, pero se han encauzado». Hay alumnos que continúan viviendo con mucha angustia los exámenes y la Selectividad, porque los padres son muy exigentes con su futuro. Pero los 60 profesores del claustro ya «saben qué hacer y se sienten seguros». ¿Qué es lo que ha cambiado?

Durante el curso pasado, el instituto estuvo recibiendo visitas semanales de un equipo integrado por una psiquiatra, una psicóloga clínica y una enfermera especializada en trastornos infanto-juveniles que estuvieron resolviendo las dudas de los profesores, evaluando a los estudiantes y viendo si los problemas que se presentaban tenían entidad para derivarlos a un centro de salud mental. Si así era, y siempre con la autorización de los padres, tramitaban las citas y daban seguimiento a los casos. Además, los docentes recibieron formación para saber qué hacer en estas situaciones. Se trata de un proyecto pionero en España en el que participan 56 centros educativos madrileños que impulsa y financia la Fundación Alicia Koplowitz en colaboración con las consejerías de Sanidad y Educación de la Comunidad de Madrid.

Este tipo de intervenciones comunitarias son frecuentes en países como EEUU, Reino Unido y Francia, donde la evidencia científica ha demostrado que producen buenos resultados, pero en las escuelas españolas no se dan, pese a que la Organización Mundial de la Salud recomienda proveer de servicios de salud mental a los entornos educativos.

UN ENLACE

«Hay que cuidar a los docentes para que puedan cuidar a los alumnos. Muchos de ellos se han visto desbordados y con situaciones nuevas a las que nunca antes se habían enfrentado», explica la psicóloga clínica Ángela Ulloa, directora de Proyectos de la Fundación Alicia Koplowitz. «Hemos querido hacer más accesible la atención en salud mental a niños y adolescentes con un programa de intervención comunitaria, haciendo prevención, promoción y atención en los centros escolares. El equipo de enlace ofrece a los colegios coordinación con los centros sanitarios, acompaña en la vuelta a clase a los estudiantes con trastorno mental grave y da apoyo a aquellos que ya están diagnosticados y en seguimiento. Además, detecta casos de forma precoz, evalúa a los alumnos y canaliza las citas con los centros sanitarios, lo que favorece que los niños no se pierdan», relata.

En las escuelas españolas, los profesores no están formados en salud mental y los psicólogos saben de aprendizaje, pero no de patologías. No todos los centros tienen enfermero y no hay mucha relación entre lo educativo y lo sanitario. Además, las listas de espera (de dos meses de media en España en psiquiatría y de cuatro meses en psicología clínica, según CSIF) disuaden a los padres de llevar a sus hijos al psicólogo o al psiquiatra. Y todo ello agravado por la crisis emocional que ha aflorado a partir de la pandemia.

SEIS DE 10 JÓVENES, CON PROBLEMAS

Un estudio reciente de la Fundación Mutua Madrileña y Fad Juventud advierte de que el 59% de los jóvenes dice haber tenido algún problema de salud mental en el último año, mientras que en 2017, cuando se hizo el primer estudio, el porcentaje era del 28%. Uno de cada tres jóvenes reconoce haber tomado psicofármacos y la mitad lo ha hecho sin prescripción. Por primera vez hay más jóvenes que han pensado en suicidarse (48,9%) que los que no lo han pensado nunca (47%).

«Hay un empeoramiento de la salud mental. Han aumentado en los niños y adolescentes los trastornos de la conducta alimentaria, la ansiedad, la depresión, la tristeza, los problemas de comportamiento... No paran de

crecer las autolesiones», enumera Jorge Vidal, psiquiatra del Hospital Gregorio Marañón y responsable del programa.

La Unidad de Psiquiatría del Niño y del Adolescente de este hospital se estrenó en 2001 con apenas cinco pacientes y ahora tiene una larga lista de espera. Las autoridades educativas y sanitarias están preocupadas porque sólo en 2022 se activaron en la Comunidad de Madrid más de 500 protocolos por ideaciones suicidas en menores de edad.

¿Qué está pasando? «Es complejo de resumir. Están los cambios sociales y familiares, el acceso a las redes sociales... Está creciendo la intolerancia al malestar», responde Vidal. Habla en un despacho del IES La Estrella, acompañado de los tres miembros del equipo de enlace que, cada martes a las 9.00, están como un reloj para ayudar a la comunidad educativa del instituto.

"LOS PADRES NO VAN AL PARQUE"

Una de ellas es la psiquiatra Carmen García, que advierte que los niños «describen que sienten un vacío que necesitan llenar». «A los padres no les queda otra que trabajar y se ha visto mermada la atención a sus hijos, poder escucharlos, ir con ellos al parque...», prosigue la enfermera Begoña Cerón. La tercera miembro de la unidad móvil es la psicóloga clínica Lorena Freire: «Yo he atendido a chavales de 12 o 13 años que estaban deprimidos. '¿Y qué haces cuando sales del instituto?', les preguntaba. Y me decían que dormir. '¿Cómo que dormir? ¿No hay nadie en tu casa?' 'No', respondían», cuenta. «Los adolescentes están muy solos, tanto dentro de su familia como entre ellos».

Este equipo es uno de los cinco que operan en las zonas de influencia del Gregorio Marañón y, desde este curso, también en el Hospital del Sureste. Cada martes, al llegar al IES La Estrella, se reúnen con el equipo directivo y los orientadores, que les cuentan lo que les preocupa. «Nos coordinamos con los especialistas de los centros de salud mental, no vamos por libre», recalca Freire.

El programa -que se ha ampliado también a centros de educación especial- ha servido a los padres, a los que a veces les cuesta aceptar que sus hijos tienen un trastorno «y se fían más si la ayuda se produce dentro del entorno escolar», según Díaz.

"SE REDUCE LA INSEGURIDAD"

«Antes, los profesores que identificaban a alumnos que podían necesitar ir a salud mental se lo decían a los padres, pero algunos o no pedían cita o tardaban más en poder conseguirla. Tener un equipo clínico que trabaja en el colegio o instituto crea un clima de confianza hacia estos profesionales. Niños que antes se estaban quedando sin atención ahora están siendo evaluados, lo que facilita que se les diagnostique antes de que sea un problema mayor», resume Ulloa.

«Los directores también están encantados: saber que el equipo está a su lado les da tranquilidad, ahora tienen unas pautas que antes no existían», apunta Isabel Serrano, jefa de la Unidad de Convivencia de la Comunidad de Madrid. Vidal añade: «A los profesores les ayuda saber qué es lo que tienen que hacer y se reduce la inseguridad».

Así se evitan situaciones como la que le sucedió a una profesora de otro instituto hace ya algunos años, cuando recibió una carta de una alumna que expresaba ideaciones suicidas y le pedía que no dijera nada a sus padres. La tutora se fue a casa sin saber qué hacer y pasó el peor fin de semana de su vida.

EL PAIS

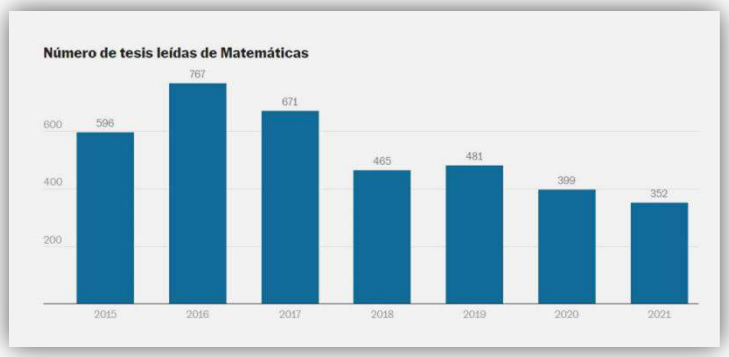
El número de alumnos de Informática y Matemáticas se dispara sin plantilla suficiente para formarles

Las condiciones laborales para los profesores no son competitivas y las tesis han caído un 40% desde 2015, al tiempo que los estudiantes han crecido un 30% con la explosión de la ciencia de datos y la inteligencia artificial

ELISA SILIÓ. Madrid - 16 OCT 2023

La demanda de matemáticos e informáticos no para de crecer en el mundo y en España pasa factura desde hace años a los institutos —se quedan plazas desiertas porque no opositan a estos perfiles— y cada vez afecta más a las universidades, que se las ven y se las desean para contratarles. Los centros públicos no pueden competir en sueldos y los privados se ven forzados a pagar grandes sumas. El problema va a crecer, pues mientras menguan las tesis leídas, las facultades no paran de abrir grados: los alumnos del ámbito de las matemáticas han crecido un 39,5% (de 11.000 a 18.200) desde 2015 —cuando se establece un nuevo plan de estudios— y de la informática un 26,7% (de 45.400 a 62.000), según datos del Ministerio de Universidades. Hay un verdadero furor por estudiar unas carreras con futuro laboral garantizado pero, a este ritmo, no habrá profesores para responder a la demanda.

Por ley, al menos el 50% de los docentes tiene que ser doctor para impartir clase en grado cuando caen en picado la lectura de tesis: en 2022 se defendieron un 41% menos en Matemáticas que en 2015 —cuando se implanta el Plan Bolonia— (de 596 a 352), y un 38% menos en Informática (de 775 a 479). Los asociados no tienen por qué ser doctores, pero preparar las clases y corregir a los alumnos lleva un tiempo, coinciden los contratadores, que no compensa en dinero, enseñan únicamente por vocación



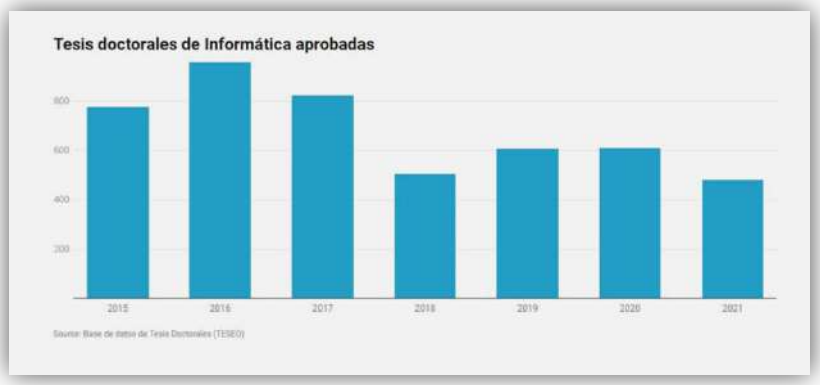
El *boom* de apertura de grados de Matemáticas, Estadística o de su órbita, como ciencia de datos, no ha hecho más que empezar. En el curso 2025-2016 se ofertaron en 28 universidades públicas. A Matemáticas se entraba por entonces con un cinco y hasta 2009 habían sobrado plazas. Sin embargo, el curso pasado, estos grados estaba en el catálogo de titulaciones de 33 universidades públicas y 23 privadas y se pidieron las notas de acceso más altas de los campus.

La Conferencia de Decanos de Matemáticas, de la que solo forman parte las universidades públicas, se reunió en mayo por primera vez después de la pandemia y afrontó el problema de la enseñanza en institutos —que se está agravando— y en la Universidad. “No solo se leen menos tesis, sino que las carreras para dedicarse a la investigación o la enseñanza son muy largas y exigen mucho sacrificio para llegar a tener una estabilidad”, opina su presidenta, María Asunción García, decana de la Universidad del País Vasco. “Mientras que en la empresa, la inserción laboral es muy rápida y puedes cambiar a otra con facilidad”. García tilda el problema de “bastante preocupante” y precisa: “En las universidades grandes no lo notan, pero en las pequeñas, que pueden resultar menos atractivas, se están quedando plazas vacantes de ayudante doctor”.

En su contra, piensa la decana, ha remado que durante unos años se redujeron las ayudas económicas para predoctorales en España y “los equipos de investigación a los que se integran los doctorandos han recibido menos fondos y parte de estos se empleaban en pagar ayudas a estas personas”.

Informática se ofrece en las 48 universidades públicas y en las privadas, ha pasado de estar en 19 centros en 2015 a 27. Además del grado generalista de Informática, se están creando otros más específicos —Inteligencia Artificial, Ciberseguridad, Ingeniería Multimedia o Diseño de Videojuegos— que obligan a contratar a más profesores. En total, hay 4.180 docentes del área, un 15% más de que en 2015, para un 26% más de alumnos. No hay datos disgregados del ministerio del ámbito de las matemáticas.

Javier Soriano, decano de Informática de la Politécnica de Madrid y presidente de la conferencia de decanos, quiere verle la parte positiva a la “plena empleabilidad”. Casi todos sus alumnos hacen un semestre de prácticas curriculares durante el grado; reciben 10 ofertas de empresas por cada plaza. Muchos se quedan en la compañía mediante prácticas extracurriculares o contratados, y compatibilizan terminar el grado con el



trabajo. Es difícil que en esas condiciones se animen a seguir formándose con un máster —a veces lo cursan pasados los años—, aunque algunos posgrados son muy exitosos. Por cada plaza del máster en inteligencia artificial de la UPM hay cinco solicitudes. De modo que solo los universitarios muy vocacionales prosiguen con el doctorado. Un profesor titular de esta politécnica gana 39.000 euros sin contar pluses por antigüedad o producción científica, y un catedrático 49.000. En esta área de conocimiento es más fácil que los grupos de investigación se acojan al artículo 60 de la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), que les permite obtener fondos por su colaboración con empresas. En paralelo, el Ministerio de Universidades estableció en 2018 el sexenio de transferencia de conocimiento, que premia en el sueldo la aplicación práctica del saber.

José Barranquero es el ejemplo perfecto del paso a la empresa privada. Ahora trabaja en Treelogic, una consultora asturiana de investigación y transferencia de conocimiento. En su departamento de Big Data, de 40 personas, más del 25% son doctores. Premio extraordinario de carrera en Informática de Sistemas 2007, tenía una vocación muy clara por la docencia, pero las cosas se torcieron. A base de matrículas de honor, apenas pagó tasas durante el grado en la Universidad de Oviedo y pidió un crédito ICO de 20.000 euros para cursar un

máster mientras hacía los cursos de doctorado. Logró una beca FPI (Formación de Personal Investigador, por entonces 15.000 euros al año brutos) en un departamento de inteligencia artificial muy pequeño y sin padrinos que le encaminasen.

Barranquero no imaginó pasarse 12 años viviendo en condiciones precarias antes de tener “un sueldo decente, cuando en otro lado se gana el doble o el triple”, así que nueve meses antes de terminar la FPI se fue a un centro tecnológico —le pareció “un paso menos abrupto”— y terminó la tesis en sus horas libres. Luego trabajó en distintas compañías y *start-ups,* hasta dar con el “escenario ideal” de una empresa con “clima familiar”, que permite trabajar en remoto —vive en un pueblo de Asturias— y que hace investigación aplicada al mundo real, tendiendo puentes a la Universidad mediante profesores con los que colaboran.

Barranquero lamenta que la docencia no esté más prestigiada en España y solo se suba en el escalafón mediante la publicación de *papers* de investigación. Él intenta seguir en contacto con la Universidad, ha sido profesor a tiempo parcial, participa en *bootcamps* (formación práctica en tecnología e informática) y es miembro de La Facultad Invisible, una asociación que agrupa a los premios extraordinarios de carrera como él y que en estos momentos lucha para que los galardones dejen de entregarse con años de demora. A la larga —”cuando haya pagado la casa y mis hijas sean mayores”—, no descarta acreditarse y volver a la Universidad “para devolver a la sociedad lo que me ha dado”.

A La Facultad Invisible pertenece también Miguel Ángel González Cagigal, graduado en Ingeniería Eléctrica que, a diferencia de Barranquero, prosigue en la docencia, en su caso en la Universidad de Sevilla. Premio Extraordinario de Ingenierías Industriales 2017, trabaja como profesor ayudante doctor (31.000 euros). “Creo que no se me da del todo mal y me resulta muy gratificante”, resume. Arrastra la vocación docente desde el bachillerato, pero sabe que tiene que investigar si quiere subir en el escalafón académico.

González Cagigal, que también ha estudiado Matemáticas en la UNED, tuvo ofertas de empleo al terminar la carrera y el doctorado que cursó con una ayuda FPU (Formación de Profesorado Universitario, 1.200 euros mensuales netos en 12 pagas), pero no duda de su futuro; aunque ha vivido momentos de gran incertidumbre. Tras terminar la tesis, trabajó casi dos años como profesor sustituto: “No sabes cuánto va a durar tu contrato, la resolución de las plazas tardaba en salir...”. En su bolsa de sustitutos tuvieron que recurrir a las últimas candidaturas porque “no había quien se presentase con esas condiciones laborales”. No quiere ni oír lo de irse a la universidad privada. “Estoy convencido de que pueden pagar más, pero hoy esto es lo que me llena, no sé en 10 años”. En 2024, el ingeniero y matemático prevé tener méritos para acreditarse como profesor titular y poder ser funcionario. Le tocará esperar.

Hace cinco años IE University creó su grado en Big Data con ciertos problemas. La mayoría de su alumnado es internacional y las clases en inglés. “Encontrar profesores que combinaran una formación educativa rigurosa con experiencia profesional para enseñar temas complejos de ciencia de datos fue difícil”, hace memoria Rafif Srour, vicedecana de su Escuela de Ciencia y Tecnología, con sede en Madrid. Hoy, en cambio, encuentran más perfiles: “Hemos atraído grandes mentes de todo el mundo”, se enorgullece, pero confiesa que puede ser “un desafío” encontrar profesores españoles a tiempo parcial que tengan gran experiencia en el sector.

También en Madrid la Escuela Técnica Superior de Ingeniería ICAI, de la Universidad Pontificia Comillas, abrió hace tres años su grado en Ingeniería Matemática e Inteligencia Artificial, con las notas de acceso más altas del campus (por encima del 8,5 sobre 10). Lo hicieron con un grupo de 40 alumnos y luego se han atrevido con dos por curso. Cinco alumnos de la primera promoción están ya participando en proyectos internos y el jefe de estudios, David Contreras, confía en que se decanten por la vía académica. “En el mundo de la matemática enseguida identificas ese talento más investigador, eso cuesta más en las ingenierías”, explica. Previsiblemente, llenarían más grupos si quisieran, pero prefieren ir despacio, captando talento —a veces en el extranjero— para dar clase.

El ritmo de becas para hacer la tesis en ICAI se mantiene “estable, porque es un tema muy vocacional”, señala Contreras. “Lo que sí notamos es que antes la gente pretendía quedarse con nosotros, y ahora para algunos se ha convertido en un medio para acceder a trabajos o muy específicos o en empresas muy top que ya exigen doctores”. El coordinador, que estudió Informática, sostiene que “las empresas necesitan cada vez más meterse en la técnica, entender los algoritmos de la inteligencia artificial, y esos conocimientos los encuentran en los estudios de doctorado”. De forma que hay “competencia por el talento no solo entre las universidades, sino con las grandes empresas”.

Las universidades privadas pueden pagar mucho más, pero Soriano, decano en la UPM, remarca los incentivos de las públicas: más investigación y, por tanto, patentes y más proyección internacional con participación en proyectos europeos.

La desafección por la investigación matemática

Un estudio encargado por la Real Sociedad Matemática Española pone de manifiesto que los alumnos que ya llevan por lo menos un año estudiando Matemáticas multiplican por cinco su propensión a descartar dedicarse a la investigación, aunque ingresasen con esa idea. "La experiencia y la socialización van reduciendo las expectativas de iniciar la carrera investigadora. Ser mujer aumenta la desafección en mayor medida que ser hombre: el OR [probabilidad] de estos es un 35,7 % menor", señalan sus autores del Instituto de Ciencias Matemáticas y el Instituto de Políticas y Bienes Públicos.

elCorreoGallego.es

Los presupuestos de la Xunta de 2024 incluirán el acuerdo de mejora de la educación

El conselleiro de Educación avanza que ya trabajan en reducir las tareas burocráticas del profesorado

El Correo Gallego. Santiago de Compostela 16·10·23

El conselleiro de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades, Román Rodríguez, ha avanzado este domingo que los presupuestos de la Xunta para 2024 incluirán el acuerdo de mejora de la educación firmado esta semana con las organizaciones sindicales.

Tal y como recogen en un comunicado, las cuentas del departamento incorporarán ya las partidas precisas para que dicho acuerdo comience a aplicarse "de forma inmediata".

"Queremos que las primeras medidas sean efectivas desde el 1 de enero", ha afirmado en relación a las cuestiones relacionadas con la carrera profesional.

De hecho, ha resaltado que los complementos retributivos vinculados a los sexenios "premiarán" el esfuerzo de los profesores por formarse permanentemente "porque eso repercute positivamente en el alumnado".

En opinión del conselleiro, este "histórico" acuerdo tendrá una "gran trascendencia" tanto en la organización como en la calidad de la educación, que supondrá "un antes y un después".

Considera que permite "adelantarse al futuro para mantener un buen sistema como el que Galicia tiene actualmente". "Se va notar en los próximos años", ha afirmado, enumerando su impacto "muy positivo" en aspectos como "el rural, las plantillas de profesorado, el fomento de atención a la diversidad y las condiciones de trabajo de los docentes".

Asimismo, ha explicado que la progresividad de medidas como la bajada de las ratios en todos los niveles educativos es "necesaria" para dar estabilidad al sistema y ha defendido la importancia de que el profesorado trabaje con una buena formación, nuevas metodologías, recursos suficientes o espacios adecuados, además del horario lectivo, una cuestión "que se continuará abordando en el futuro". "Esto no es un punto final, sino un punto y seguido", ha insistido.

Por otro lado, el conselleiro ha agradecido a los sindicatos que buscaron el acuerdo su "responsabilidad y altura de miras". "Pensaron en lo que importa: la educación", ha defendido.

El conselleiro ha avanzado además que ya han empezado a trabajar en la reducción de las tareas burocráticas que asume el profesorado, una de las cuestiones pactadas con las organizaciones sindicales. De hecho, ha indicado que ya han tenido lugar las primeras reuniones con la Xunta Autonómica de Directores, a la que se ha solicitado que formulen medidas sobre aquellos aspectos que se deben cambiar, algo a lo que también se incorporará ahora a las organizaciones sindicales.

"Todos queremos reducir el tiempo que el profesor tiene que atender a los trámites y papeleo para dedicarlo a formar a sus alumnos", ha remarcado.

REFORMA DE LA ABAU

Por otro lado, Román Rodríguez ha abordado la situación de la reforma de la ABAU, que ha calificado de "disparate".

Considera que el Gobierno central "abandona sus funciones con la excusa de estar en funciones". "No solo no corrigen las desigualdades de base, sino que las incrementan", ha advertido, sumándose además a las peticiones de las universidades gallegas, a través de la Comisión Interuniversitaria de Galicia (CIUG), de una mayor concreción para los estudiantes y docentes afectados.

LA VANGUARDIA

Casi 1,5 millones de personas pobres tienen estudios superiores, el doble que en el 2008

DÍA INTERNACIONAL PARA LA ERRADICACIÓN DE LA POBREZA

El empleo tampoco garantiza salir de la pobreza: una de cada tres personas vulnerables tiene un trabajo remunerado

CELESTE LÓPEZ. MADRID. 17/10/2023

Buenas noticias, la pobreza ha disminuido (800.000 personas menos en riesgo y 600.000 menos de pobreza severa) en el 2022. La mala, que España tiene un problema estructural histórico y sigue estando en los puestos de cabeza de Europa: 12,3 millones de personas en riesgo de pobreza y exclusión social, el 26 % de la

población; 4 millones, en pobreza severa. Y eso, pese a que las cifras de empleo no han cesado de crecer en los últimos años y el nivel educativo (el considerado ascensor social) es el más alto de la historia. En términos absolutos, 1,4 millones de personas pobres tienen educación superior, cifra que se ha duplicado desde el 2008 (674.000 personas).

Así lo indica la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social en el Estado Español (EAPN-ES) en su XIII Informe 'El Estado de la Pobreza en España. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030. 2015-2022', presentado esta mañana en el Congreso de los Diputados.

Pero ¿por qué, pese al crecimiento económico, más empleo y más medidas institucionales, no se consigue reducir estas cifras vergonzantes? Según Carlos Susías, presidente de EAPN España y EAPN Europa, por el precio el elevado precio de la vivienda (venta y alquiler) en España, por la brecha laboral entre hombres y mujeres y la falta de ayudas a las familias con hijos. Estos factores "son claves para la generación de pobreza", señala el informe.

En el caso concreto de la vivienda, en el 2022, cuatro de cada cinco personas con gasto elevado en vivienda eran pobres (79,1 %). Como se señala en el estudio, las personas en situación de pobreza tienen menos acceso a la propiedad y, por tanto, alquilan más. A su vez, el alquiler, además de generar inseguridad, resulta mucho más caro que la hipoteca y consume una parte importante de los recursos disponibles.

El gasto dedicado a la vivienda entre la población en pobreza equivale al 39,1 % de los ingresos del hogar, un esfuerzo más de tres veces superior al que realizan las personas no pobres (12,5 %).

Por otro lado, el informe constata que la desigualdad de género es un problema que requiere abordajes específicos, dado el mantenimiento temporal de peores indicadores de pobreza y excusión social entre las mujeres. Según este trabajo, el 27,2% de las mujeres y el 24,8% de los hombres estaban en riesgo de pobreza y exclusión en el 2022.

Además, las políticas de recuperación no llegan por igual a ambos sexos: desde el 2015, las políticas sociales han conseguido que haya medio millón de hombres pobres menos, mientras que solo 61.000 mujeres han salido de la pobreza en el mismo periodo.

Asociada a lo anterior, una de las conclusiones más preocupantes de la investigación es la relativa a las familias con menores a cargo, que registran cifras más altas para todos los indicadores de pobreza y exclusión.

Esta situación de vulnerabilidad se traduce en cifras elevadas de pobreza infantil: casi 2,6 millones de niños, niñas y adolescentes están en riesgo de pobreza y exclusión social, un tercio del total (32,2 %). La peor parte se la llevan las familias monoparentales: el 49,2 % está en riesgo de pobreza o exclusión social. La casi la totalidad de estos hogares están formados por una mujer con menores a cargo.

Se comprueba también que el empleo y la educación siguen siendo fundamentales por su potencial preventivo, aunque pierden fuerza como factores de protección frente a la pobreza. Sobre el primero, el informe señala que tener un trabajo no es sinónino del fin de las penurias: una de cada tres personas pobres (32,9%) tiene un empleo remunerado. Y es que "el empleo sin condiciones adecuadas no garantiza ingresos suficientes para salir de la pobreza",

Y en cuanto a la educación educación, según el informe, el 42,9% de la población en riego de pobreza y exclusión social ha finalizado estudios medios o altos, mientras que una de cada diez personas con educación superior está en riesgo de pobreza.

También se ha reducido en unas 600.000 las personas que se encuentran en situación de pobreza severa. Sin embargo, estas cifras son todavía extraordinariamente elevadas: 4,2 millones de personas sobreviven con ingresos inferiores a 560 euros al mes por unidad de consumo.

Tendencia similar se aprecia en los datos de desigualdad, que ha disminuido hasta niveles de 2008: la renta media por persona registra el mayor incremento desde ese año y alcanza los 13.008 € (738 € más que en 2021).

Sin embargo, pese a la mejora general, el deterioro de algunos indicadores muestra el impacto de las últimas crisis en los hogares más vulnerables, asociado al precio de la vivienda, de los alimentos y de la energía. En 2022, casi la mitad de la población española presentó dificultades para llegar a fin de mes (47,8 %); un tercio no pudo permitirse al menos una semana de descanso vacacional al año (33,5 %); y el 17,1 % no consiguió mantener su vivienda a una temperatura a adecuada (14,3 % en 2021 y 10,9 % en 2020).

EL PAIS OPINIÓN

Los economistas nos hemos equivocado con la educación y eso es una buena noticia

El desarrollo de la investigación y el uso de bases de datos gigantes refuerzan la idea de que invertir más en educación mejora los resultados

LUCAS GORTAZAR. 17 OCT 2023

Hubo un tiempo no muy lejano donde los economistas respondían al unísono a la pregunta de si invertir más recursos públicos en educación iba a suponer automáticamente tener mejores resultados: "*no necesariamente, lo que cuenta no es el cuanto sino el cómo*". Lo habitual era hacerlo apoyándonos en la famosa gráfica (¿recuerdan?) de la curva de la OCDE de inversión y resultados, que mostraba que, a partir de un punto, la pendiente creciente se volvía plana. Después lo rematábamos con los estudios de los años 80 y 90 de autores como Eric Hanushek a partir de datos individuales y metodologías correlacionales, cuyos resultados no eran del todo concluyentes. Y con eso, debate zanjado.

Por suerte para los que seguimos creyendo en las virtudes de nuestra disciplina y por desgracia para quienes consideran la "ortodoxia económica" una suerte de tótem ideológico inamovible, los últimos años han sido especialmente provechosos en la investigación que relaciona inversión y resultados. Esto ha sido gracias a dos pequeñas y silenciosas revoluciones que se han producido en los últimos 25 años. La primera es la que tiene que ver con la creciente disponibilidad de datos administrativos en el ámbito educativo, algo que está llegando también a nuestro país: cientos millones de registros individuales de inversiones, programas, matrículas, resultados, ausencias, hojas de vida laboral o programas de becas para fines investigadores. La segunda revolución se explica por el lento pero inexplorable cambio de paradigma de la ciencia económica como una disciplina que ha centrado parte de su interés en la explicación del "por qué de las cosas" a través de la identificación de los fenómenos causales, algo reconocido en los premios Nobel de 2019 y 2021, este último con especial énfasis en la educación y el empleo.

Bajo estos mimbres, una nueva generación de economistas ha logrado llevar lo que la economía puede aportar a la educación a otro nivel. Normalmente ocurre con datos de Estados Unidos, algo que debe ampliarse a otros lugares. Quizás su mayor exponente es Kirabo Jackson, economista americano con ascendencia caribeña nacido en 1980, doctor por la Universidad de Harvard y catedrático en la Universidad de Northwestern. Jackson y otros jóvenes brillantes economistas se han pasado los últimos 15 años desengranando la famosa pregunta de la inversión y los resultados, pero lo han hecho con mejores datos, más información sobre los resultados académicos y socio-emocionales y utilizando las técnicas estadísticas y econométricas más recientes orientadas a identificar los fenómenos causales.

En un reciente artículo que resume toda la evidencia reciente, Jackson y su co-autora Claudia Persico presentan los resultados de estos 25 años de investigación y explican sus implicaciones de manera inapelable. Lo primero, el crecimiento de resultados de aprendizaje a los 9 y 13 años entre 1978 y 2012 años ha sido claro y nítido y ha ido a la par de un crecimiento del 130% de la inversión pública. ¿Significa eso causalidad entre inversión y resultados? En absoluto, pero cobra la forma de una hipótesis plausible a comprobar. El segundo punto del artículo es la mala interpretación estadística por parte de Hanushek de los estudios correlacionales de los años 80 y 90 como ausencia de evidencia suficiente para concluir la famosa relación positiva: esos estudios mostraban un efecto positivo o nulo, pero al ser estudios con muestras pequeñas, reducía en muchos casos su capacidad estadística de obtener resultados fiables, algo que los nuevos estudios han permitido sortear con bases de datos gigantes.

El tercer punto es un repaso de toda la investigación con mejores datos e identificación causal de los últimos diez años, que muestra cómo las reformas que incrementaron el gasto educativo o simplemente incrementos de gasto exógenos mejoraron los resultados. También hay evidencia fuerte de lo contrario con datos de la Gran Recesión: la caída de la inversión redujo los resultados de aprendizaje y el acceso a la universidad. Incluso un trabajo recientemente publicado muestra de manera causal cómo el aumento en gasto en bienes de capital e infraestructuras también está asociado a mejora educativa cuando se trata de mejorar la calefacción, climatización y ventilación y, en cambio, aumenta el precio de la vivienda (pero no los resultados educativos) cuando mejoran las instalaciones deportivas. El resumen de los dos meta-análisis hasta la fecha de todos estos estudios, uno liderado por el propio Jackson y otro por el equipo de Hanushek, vienen a concluir de manera similar que cada 1.000 dólares de inversión por alumno mejoran los resultados educativos entre un 4% y 5% y mejoran el acceso a la universidad entre 3 y 4 puntos porcentuales. El resultado es que estas inversiones son rentables socialmente en el largo plazo, aunque el impacto es menor que, por ejemplo, las inversiones en educación infantil.

¿Garantizan estos resultados un impacto positivo de la financiación en cualquier contexto? En absoluto. La investigación puede y debe guiarnos hacia políticas e inversiones que generan mejores resultados que otras y por tanto evitarnos inversiones que, aunque sean muy populares (bajar la ratio en todos los centros por igual) traen peores resultados que otras alternativas. Saber si un tipo de inversión es más eficaz que otra es fundamental y debe guiarnos cuando se trata del buen uso del dinero público. Pero antes de eso, paremos y dejemos claro que, gracias a los avances de la ciencia económica y la disponibilidad de los datos, el debate entre invertir más o invertir mejor debería zanjarse, porque ahora, sí, sabemos que se trata de una dicotomía falsa.

Lucas Gortazar es director adjunto de EsadeEcPol.

EL DEBATE OPINIÓN

La inteligencia artificial no reduce el empleo

Tan sólo Grecia muestra que una relación negativa entre IA y empleo, mientras que Irlanda, Alemania, Italia y Lituania no exponen ninguna asociación (ni positiva, ni negativa) entre ambas variables

Ismael Sanz 17/10/2023

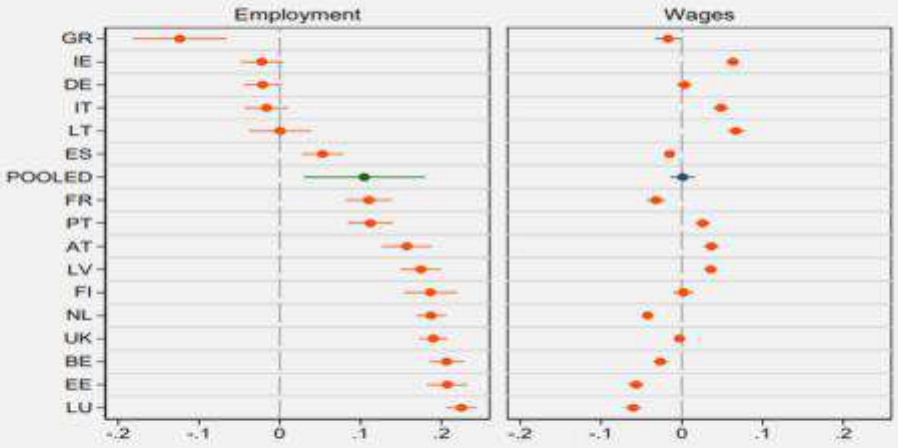
En agosto de este año, el Banco de España publicaba un documento de trabajo «Nuevas tecnologías y Empleos en Europa» de los autores Albanesi, Dias da Silva, Jimeno, Lamo y Wabitsch.

Las olas de automatización y nueva tecnología usualmente han sido acompañadas por la ansiedad acerca del futuro de los empleos y con preocupaciones sobre la redundancia de la mano de obra. Pues bien, el artículo de Albanesi et al. (2023) evalúa la relación entre el mercado laboral y nuevas tecnologías, incluyendo la inteligencia artificial y el software, en 16 países europeos durante el período 2011-2019, incluido España. El artículo encuentra que, en promedio, la participación del empleo ha aumentado en ocupaciones más expuestas a la Inteligencia Artificial. Esta relación es todavía más positiva en ocupaciones con una proporción mayor de trabajadores jóvenes y cualificados. Albanesi et al. (2023) no encuentran, por el contrario, correlación entre los salarios y la exposición a nuevas tecnologías. Es decir, que no hay un impacto negativo de la Inteligencia Artificial en los salarios.

En concreto, Albanesi et al. (2023) muestran evidencia en el sentido de que la relación positiva entre la automatización que permite la Inteligencia Artificial y la participación en el empleo, por ocupaciones a un nivel de desagregación muy detallado, se produce para la mayoría de países analizados. A continuación, se muestran dos gráficos de Albanesi et al. (2023) empleando dos medidas diferentes de exposición a la inteligencia artificial para diferentes ocupaciones. En la parte izquierda del gráfico 3 se muestran las estimaciones del efecto de la inteligencia artificial -medida a través de la medida de Webb (2020) sobre exposición de tareas y ocupaciones a la Inteligencia Artificial- en el empleo para cada país, junto con el agregado del conjunto de la muestra. La parte de la derecha revela el resultado del análisis correspondiente a la relación entre la inteligencia artificial con los salarios.

Albanesi et al. (2023) observan una asociación positiva entre la exposición a la Inteligencia Artificial y los cambios en las participaciones de empleo para la mayoría de los países. Tan sólo Grecia muestra que una relación negativa entre Inteligencia Artificial y empleo, mientras que Irlanda, Alemania, Italia y Lituania no exponen ninguna asociación (ni positiva, ni negativa) entre ambas variables. En todos los demás países, España, Francia, Portugal, Austria, Letonia, Finlandia, Países Bajos, Reino Unido, Bélgica, Estonia y Luxemburgo hay una asociación positiva entre las nuevas tecnologías y el empleo, aunque en el caso de España es la de menor magnitud.

Figure 3: Exposure to AI, Webb, and changes in employment shares and wage percentiles, by countries

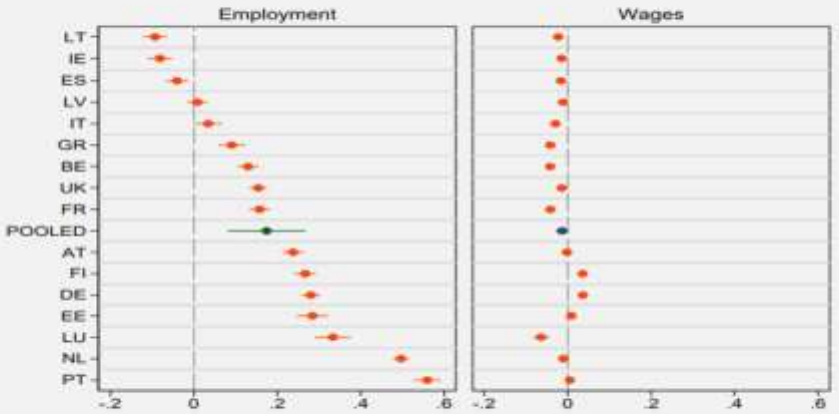


Notes: βc and β coefficients from employment shares and from relative wages regressions respectively in the same graph. See notes in tables B2 and B3.

Fuente: Albanesi, Dias da Silva, Jimeno, Lamo y Wabitsch (2023) «La inteligencia artificial no reduce el empleo», Banco de España, Documentos de Trabajo N.º 2322.

Si la medida de exposición es la de Felten et al. (2019), que utiliza el Impacto Ocupacional de la Inteligencia Artificial, entonces Albanesi et al. (2023) vuelven a encontrar una relación positiva de las nuevas tecnologías con el empleo, mientras que no habría ninguna asociación con los salarios. Utilizando la medida de Felten et al. (2019), Albanesi et al. (2023) si hallarían una relación negativa de la Inteligencia Artificial y el empleo en el caso de España.

Figure 4: Exposure to AI, Felten at al, and changes in employment shares and wage percentiles, by countries



Notes: βc and β coefficients from employment shares and from relative wages regressions respectively in the same graph. See notes in tables B4 and B5.

Fuente: Albanesi, Dias da Silva, Jimeno, Lamo y Wabitsch (2023) «La inteligencia artificial no reduce el empleo», Banco de España, Documentos de Trabajo N.º 2322.

En definitiva, el estudio de Albanesi et al. (2023) muestra que moverse 25 percentiles a lo largo de la distribución de exposición a la IA, usando la medida de Webb (2020), se asocia con un aumento de la participación del empleo del sector-ocupación de alrededor del 2,6 %, mientras que utilizando la medida de Felten et al. (2019), el aumento estimado de la participación en el empleo del sector-ocupación es del 4,3 %.

La evidencia aportada por Albanesi et al. (2023) muestra que la asociación positiva respalda la idea de que en Europa, la automatización habilitada por la adopción de la Inteligencia Artificial no resultaría en una disminución del empleo agregado. Desagregando el efecto por habilidades, Albanesi et al. (2023) no encuentran que la exposición a la Inteligencia Artificial afecte a la participación del empleo en los terciles de habilidad baja y media. Para el tercil de habilidad elevada, estos autores hallan una asociación positiva y significativa: moverse 25 percentiles hacia arriba a lo largo de la distribución de exposición a la Inteligencia Artificial podría estar asociado con un aumento del 3,1 % en la participación del empleo empleando el indicador de Webb, y del 6.6 % utilizando la medida de Felten et al. Es decir, que la relación positiva entre la automatización habilitada por la Inteligencia Artificial y el crecimiento del empleo es impulsada por empleos de trabajadores de alta cualificación. La acumulación de capital humano y los incrementos de oferta laboral en la parte superior de la distribución de habilidades continúan siendo la vía para acomodar nuevas tecnologías sin pérdidas de empleo (Albanesi et al., 2023).

Ismael Sanz es profesor de Economía de la URJC y Visiting Senior Fellow de London School of Economics

HERALDO

Desalojan un instituto del centro de Zaragoza al aparecer grietas de hasta tres metros

Las clases han quedado suspendidas este martes, a la espera del informe de los arquitectos de la DGA.

D. PERALTA / M. SÁDABA. 17/10/2023

Los alrededor de 600 alumnos del instituto Medina Albaida de Zaragoza han sido desalojados a última hora de la mañana de este martes como medida de precaución tras aparecer varias grietas, una de hasta tres metros en vertical. "Sobre las 12.00, se ha producido un fuerte ruido y el par de docentes que estaban en la sala de profesores han visto que se producían unas grietas", ha detallado la consejera de Educación, Claudia Pérez Forniés, que se ha desplazado hasta el lugar al conocer la noticia.

Ha sido precisamente en este espacio donde ha aparecido la grieta de tres metros, mientras que hay otras de menor dimensión en el almacén y en el pasillo entre ambas estancias, según han puntualizado desde el Departamento de Educación. Los bomberos han sido los primeros en llegar y han colaborado en la evacuación del alumnado, que se ha hecho de manera tranquila y ordenada al no haber un riesgo inminente. "Los alumnos han tenido un comportamiento ejemplar y el profesorado ha hecho un trabajo impecable", ha agradecido la consejera. Además de los 600 estudiantes de ESO y Bachillerato, en el centro había 64 docentes y 11 personas del equipo no docente.

Según han confirmado fuentes de Bomberos, el desplazamiento de una tubería ha ocasionado el movimiento de la pared en el centro, ubicado en la calle de José Luis Pomarón, junto al Camino de las Torres de la capital aragonesa. Y ello habría provocado las grietas. Esta información no ha sido confirmada por el Departamento de Educación, que está a la espera de los informes técnicos oportunos.

De hecho, desde alrededor de las 14.00, dos arquitectos del servicio provincial de Educación están analizando la situación y no será hasta que exista un informe técnico cuando se tomen las decisiones oportunas respecto al regreso a las clases. "La prioridad es la seguridad de todos", ha recalcado Pérez Forniés.

Además de evacuar las clases ordinarias, se han suspendido el resto de actividades previstas para este martes por la tarde, como los talleres organizados por el plan corresponsables, los del Programa de Integración Escolar (PIE) o una visita de un equipo de baloncesto, según ha explicado la directora del centro, Mercedes Gil, quien ha destacado que lo "importante" es que tanto alumnos como docentes están "bien" y "tranquilos".

Algunos alumnos que estaban en las puertas del instituto han comentado a HERALDO que desde el centro les han comunicado que les harían saber este martes por la tarde si se reanudarían las clases este miércoles y varios de ellos informaban a sus padres por teléfono de lo ocurrido. "Hemos seguido las indicaciones de los profesores que nos han obligado a desalojar manteniendo la calma", comentaba un alumno que aseguraba no haberse puesto nervioso. En la puerta, varios corrillos de adolescentes rumoreaban sobre una "grieta" mientras abandonaban el centro de forma tranquila.

Desde la dirección del centro se ha remitido a las familias de los alumnos del centro el siguiente mensaje: "Hoy martes sobre las 12,30, asesorados por Policía y Bomberos, se ha decidido la evacuación total del centro por motivos de seguridad ante la aparición repentina de una grieta. Se informará de las novedades a través del correo de los alumnos".

Un centro inaugurado hace justo 30 años

En el instituto Medina Albaida, ubicado en la calle José Luis Pomarón, cursan estudios unos 600 alumnos en cuatro vías de ESO y tres de Bachillerato.

Este centro educativo público próximo al Hotel Boston se inauguró justo hace 30 años, en el curso 1993-1994, y recibió el nombre de 'Medina Albaida' porque era el apelativo afectuoso con el que los historiadores y poetas árabes se referían a la ciudad de Zaragoza o la Saracosta musulmana.

europapress.es

El Gobierno establece el carácter oficial de un total de 202 títulos de Grado, Doctor o Máster

MADRID, 17 Oct. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros, a petición del Ministerio de Universidades, ha aprobado este martes establecer el carácter oficial de un total de 202 títulos de Grado, Doctor o Máster y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

En concreto, ha aprobado un acuerdo por el que se establece el carácter oficial de 64 títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

Además, el Gobierno ha dado luz verde a establecer el carácter oficial de once títulos de Doctor o Doctora y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

Por último, el Ejecutivo ha aprobado establecer el carácter oficial de 127 títulos de Máster y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos.

EL PAIS

Una investigación muestra que la reducción de niños por clase mejora su rendimiento educativo

El trabajo respalda una petición histórica del profesorado, pero poco estudiada en España. Investigaciones previas apuntaban a que tal mejora se producía sobre todo entre alumnado socioculturalmente desfavorecido

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 18 OCT 2023

Un estudio realizado en dos colegios de Extremadura durante la pandemia muestra un efecto positivo y estadísticamente significativo de la reducción del número de estudiantes por clase y su rendimiento académico. El trabajo aprovechó la disminución del tamaño de los grupos adoptada en toda España para prevenir los contagios de covid. Una bajada que en el caso de los dos centros analizados osciló entre el 33% y el 40%, y dejó aulas con entre 16 y 20 niños, según los casos. La mejora de las calificaciones del alumnado de quinto y sexto de primaria, en los que se centró la investigación, fue, trasladándolo a la escala de notas del 0 a 10 usada tradicionalmente en España, de 0,3 puntos en el área de lengua castellana y de 0,27 en la de matemáticas. Dicho cálculo, asegura Jesús Carro, profesor de la Universidad Carlos III y uno de los autores del estudio publicado la semana pasada en la revista Bulletin of Economic Research, se sitúa en la "cota inferior de mejora". Es decir, que se trata de una estimación conservadora y el efecto positivo de la medida podría ser en todo caso mayor.

La reducción de estudiantes por aula, conocida como bajada de ratios, es una demanda histórica del profesorado como forma de mejorar la calidad de la enseñanza. El resultado de la investigación de Carro y Pedro Gallardo, que recabaron los datos en el curso 2020-2021 con una muestra de 250 alumnos de entre 9 y 12 años, respalda dicha petición. Y coincide con la impresión que manifestaban entonces muchos docentes, que valoraron mucho aquella disminución. "Nuestra conclusión es que esta política sirvió, al menos, para compensar los efectos negativos de la pandemia y fue un acierto aplicarla", afirma Carro, profesor de Economía en la Universidad Carlos III especializado, entre otros campos, en economía de la educación.

A pesar de resultar muy intuitiva —cuantos menos estudiantes haya en un aula, lo lógico es que mejor podrá desarrollarse la clase y los resultados tenderán a ascender—, la relación entre la bajada de ratios y el aumento del rendimiento académico no es del todo pacífica. O lo es, sobre todo, para grupos en los que predominan los estudiantes de entornos socioculturalmente desfavorecidos. Uno de los elementos que caracterizan la investigación ahora publicada es que los centros analizados, uno público y otro privado, situados en una zona urbana de un municipio de tamaño medio de Extremadura, no se distinguen por tener un volumen elevado de alumnado desfavorecido, y el rendimiento académico previo de los estudiantes se situaba "en la media, o, en todo caso, un poco por encima", señala Carro. "Es una novedad que aparezca un efecto positivo y significativo para este tipo de alumnos, ya que la mayoría de los efectos positivos se habían encontrado hasta ahora en alumnos de entornos más desfavorables", añade.

De no haber sido por la pandemia y las circunstancias que impuso, prosigue el investigador, no parece probable que un ensayo en centros socioeconómicamente estándar como estos se hubiera realizado. Al menos en España, un país donde pese a la importancia que la comunidad educativa concede a la bajada de las ratios, su efecto se ha estudiado poco, y la mayor parte de la bibliografía que existe sobre el tema procede de Estados Unidos.

Los autores del estudio introdujeron varias cautelas para intentar aislar los resultados de los muchos factores educativamente poco convencionales que se vivieron durante los meses de pandemia. Uno de ellos fue el de la magnanimidad de los docentes a la hora de calificar. Para controlarlo, Carro y Gallardo entrevistaron a los docentes y tomaron como referencia en su comparación las notas del final del primer trimestre del curso 2019-2020, cuando todavía no había estallado la pandemia, y las notas del final del primer trimestre del curso 2020-2021, cuando las instrucciones que tenía el profesorado de ambos colegios no diferían de la de los cursos anteriores, y un periodo que los maestros suelen aprovechar para determinar el nivel de los estudiantes y que, al no estar en juego su promoción, suele ser más neutra.

El caso del maestro sin experiencia

Aunque no era el asunto central de la investigación, al analizar los datos los autores se encontraron con otra cuestión llamativa. La mejora académica se había producido en todos los grupos, salvo en el que había tenido como tutor a un profesor nuevo, que daba clase por primera vez. Uno de los más de 33.000 docentes que las consejerías de educación tuvieron que contratar, algunas de ellas a toda prisa tras haberse resistido inicialmente a hacerlo, para cumplir con los protocolos de prevención de contagios diseñados por los ministerios de Educación y Sanidad. Los alumnos de este docente obtuvieron en promedio 1,25 puntos menos en Lengua castellana y 0,43 puntos menos en Matemáticas respecto a la variación del resto de los estudiantes. Es decir, un descenso muy significativo.

La muestra de la investigación es demasiado reducida, tanto en tamaño como en tiempo de observación, para extraer conclusiones fuertes sobre este segundo aspecto, dice Carro. Como hipótesis, los investigadores consideran plausible que una parte de los nuevos maestros contratados de forma masiva, en ocasiones novatos, resultaran claramente menos competentes que sus colegas experimentados a la hora de dar clases,

hasta el punto de que en otras circunstancias no hubieran sido contratados. “Sabemos por otros estudios que los primeros años de experiencia tienen un impacto positivo en la calidad docente de un maestro. Si la peor calidad es por la falta de experiencia, se trataría de algo que desaparece con el tiempo, en unos pocos cursos, y no representaría un problema sistémico”, sigue Carro. Pero si el problema está más relacionado con las dificultades de las administraciones educativas para encontrar docentes adicionales a gran escala que cumplan unos estándares mínimos de calidad, se trataría, prosigue el investigador de la Carlos III, de “un efecto negativo permanente que habría que restar al beneficio positivo de la reducción del tamaño de clase para hacer una evaluación completa de la política de reducción del tamaño de clase”. Al menos, si dicha bajada de ratio se implantara de forma muy rápida y generalizada, como sucedió en la pandemia.

europapress.es

Sánchez se compromete a adaptar los colegios al cambio climático y proteger la escuela rural

La comunidad educativa traslada al candidato a la investidura que hace falta inversión en orientación para llegar a cada alumno

MADRID, 18 Oct. (EUROPA PRESS).- El presidente del Gobierno en funciones, Pedro Sánchez, junto a la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, se ha reunido este miércoles con la comisión permanente del Consejo Escolar del Estado, en la que están representados profesores, sindicatos, familias, colegios, estudiantes o patronal.

Durante la reunión, celebrada en la sede del Consejo Escolar del Estado, en el marco de la ronda de contactos que Sánchez está manteniendo en relación a la investidura, ha asegurado que se adaptarán los centros escolares al cambio climático y se protegerá la escuela rural, según han informado fuentes socialistas.

El líder del PSOE ha expresado a los asistentes la intención de culminar la reforma educativa iniciada con la LOMLOE y se ha comprometido con ampliar el derecho a la formación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, universalizando la escolarización de 0 a 18 años, promoviendo de forma gradual una oferta suficiente de plazas públicas gratuitas, tanto de escuelas infantiles para niños de 0 a 3 años, como de Formación Profesional.

También ha expresado su intención de trabajar sobre una Ley Específica de Ordenación de las Enseñanzas Artísticas y de incorporar al Observatorio Estatal para la Convivencia el cuidado del bienestar de la comunidad educativa, con especial cuidado en la salud mental.

Finalmente, Sánchez ha puesto en valor la aprobación del Estatuto del Docente y diseño de la nueva carrera docente y de un Programa de conciliación en el ámbito escolar.

Por su parte, la comunidad educativa ha trasladado al presidente del Ejecutivo en funciones sus preocupaciones desde cada uno de los ámbitos: Padres, centros, profesores, sindicatos y alumnos.

Así, según han informado a Europa Press fuentes conocedoras de la reunión, la comunidad educativa ha incidido en la necesidad de más inversión en profesorado, en orientación educativa en los centros para llegar a cada alumno y en la necesidad de financiación de los centros.

En la reunión, según aseguran las mismas fuentes, Sánchez ha destacado que está buscando acuerdos para conseguir gobernar, que es optimista en su idea de formar Gobierno y que, si es así, empezará una etapa de cuatro años de diálogo y de trabajo conjunto con la sociedad y, en concreto, con la educación.

Desde el sindicato CSIF, presente en la reunión, han exigido, entre otras cosas, la creación de un Estatuto Docente y negociación, ya que no consideran "normal" que no haya habido ninguna mesa sectorial desde el 28 de febrero.

eldiario.es

Educación Infantil, a la huelga contra su eterna precariedad: “Estoy sola con 14 niños de 1 y 2 años y cobro el salario mínimo”

Alrededor de 80.000 docentes de centros privados y públicos de gestión privada están llamadas a cuatro jornadas de paro ante “una emergencia de dignificación de un sector con retribuciones y condiciones vergonzosas”: el 90% de estas trabajadoras pueden ser consideradas pobres, según la Carta Social Europea

Paula del Toro. 19/10/2023

Las educadoras y maestras del primer ciclo de la etapa de Educación Infantil, de 0 a 3 años, que ejercen en centros públicos de gestión indirecta y en privados son dos colectivos de los más precarizados en nuestro país. Hoy y ayer: sus condiciones laborales y salariales llevan congeladas más de una década. En 2019, las

docentes decidieron convocar paros por un bloqueo de su convenio colectivo que “perpetuaba la situación de precariedad de miles de trabajadoras”, según el sindicato convocante, CCOO.

Estas huelgas concluyeron, según las propias trabajadoras, con “avances insignificantes” en la negociación con la patronal. Tras más de dos años de reuniones, la situación sigue igual. Estas profesionales –es una profesión mayoritariamente de mujeres– cuidan bebés a cambio del salario mínimo o poco más. Eso sí, aunque tengan condiciones laborales de trabajadoras no cualificadas, el servicio que dan es esencial, en palabras de la propia administración. Cansadas, han dicho basta y han decidido volver a la lucha convocando cuatro jornadas de paro que comienzan este jueves, 19 de octubre.

El aumento del salario mínimo interprofesional (SMI) de los últimos años ha sido la única subida salarial que han tenido estas trabajadoras desde 2011, mientras la vida (el IPC) ha subido un 25% en el mismo periodo. Los centros públicos gestionados por la administración o los concertados y los privados integrados en otros centros en los que se imparten otras etapas educativas (Primaria, Secundaria, etc.) tienen su propio y diferente convenio colectivo porque no reciben fondos públicos.

Hasta hace tres años, las educadoras de infantil (el 95% del colectivo son mujeres) cobraban 930 euros mensuales. Las últimas tablas retributivas se marcaron en el convenio de septiembre de 2021, que aumentaba sus remuneraciones hasta los 1.028 y 1.122 euros –en centros privados no integrados y escuelas públicas de gestión indirecta, respectivamente–, por 38 horas lectivas de atención directa a los niños.

Para las maestras, el salario actual se sitúa en 1.489 euros por 32 horas, jornadas en las que no entra la preparación de las clases ni las reuniones con padres, entre otras tareas de las que se tienen que ocupar fuera de su horario laboral sin remuneración extra. Esto supone un sueldo casi un 30% menor que en la educación concertada y la privada integrada y “muchas más horas de trabajo que las de las profesoras de los centros concertados o totalmente públicos”, según CCOO. Según la Carta Social Europea, el 90% de las trabajadoras del sector pueden ser consideradas como pobres. Su salario apenas supera el SMI y no alcanza el 60% del salario medio nacional.

Tabla de retribuciones para las trabajadoras docentes de Educación Infantil de primer ciclo en sectores privados (en €/mes) en 2023

Categoría profesional	Convenio Enseñanza Concertada	Convenio de enseñanza no Concertada	XII Convenio Educación Infantil[1]	XII Convenio Educación Infantil[2]
Maestra	1.815	1.649	1.489	1.489
Educadora Infantil	1.386	1.138	1.028	1.122

1 Centros privados
2 Centros de gestión indirecta

Tabla de retribuciones para las trabajadoras docentes de Educación Infantil de primer ciclo en sectores privados (en €/mes) en 2023. CCOO Enseñanza

Para Sara, educadora infantil en una escuela pública de gestión privada de la Comunidad de Madrid, esta diferencia entre colectivos que realizan la misma labor debería acabar: “Se deberían equiparar nuestras condiciones a las que tienen las profesoras de las escuelas concertadas o completamente públicas porque hacemos el mismo trabajo. Nos merecemos el mismo sueldo y los mismos derechos”, sostiene.

Además, como las competencias educativas son de las comunidades autónomas, coexisten regulaciones autonómicas que responden a diferentes planteamientos y objetivos, derivando en modelos y condiciones de prestación del servicio totalmente dispares entre territorios.

Según ha analizado CCOO, en los últimos años la privatización de la gestión de centros públicos ha ido ganando peso sobre la totalidad del sector, por lo que el sindicato calcula que las diferencias salariales pueden llegar hasta el 40% por el mismo trabajo según la comunidad autónoma.

La condiciones retributivas de las docentes son enormemente precarias, [...] sus jornadas laborales son draconianas e incompatibles con la atención a otras cuestiones esenciales para la calidad educativa de los niños de entre 0 y 3 años

“Esta huelga de escuelas infantiles está sobradamente justificada, ya que se trata de una cuestión fundamental como es la dignificación de un sector clave en nuestro país”, sostiene Francisco García, secretario general de la Federación de Enseñanza de CCOO (FECCCO). “La condiciones retributivas de las docentes son enormemente precarias, ya que no han conseguido un aumento de sueldo en años cuando el coste de la vida sí que se ha incrementado”, señala.

“Por otro lado –continúa García– sus jornadas laborales son draconianas e incompatibles con la atención a otras cuestiones esenciales para la calidad educativa de los niños de entre 0 y 3 años, teniendo que utilizar su tiempo personal para la coordinación, preparación o evaluación”.

Ana es docente en un centro público del Ayuntamiento de Madrid gestionado por una empresa privada. Cree que, aparte de las condiciones salariales y laborales, se debe luchar por muchas otras cuestiones que “solo se ven si trabajas día a día en este sector”. Y “también las precarizan”: “En el convenio existen artículos que cada empresa interpreta como quiere. Por ejemplo, tenemos derecho a un uniforme pero no se especifica cuál es. A mí me dan un delantal y el resto lo tengo que poner yo, cuando en otros centros no es así. Ahí también estamos perdiendo derechos”, reivindica.

Siguen empeñados en recortar donde no se puede recortar y en aumentar las horas semanales de las educadoras y maestras. No tienen buena fe negociadora, solo quieren perpetuar la precarización de las condiciones laborales de miles de docentes

El secretario general de enseñanza del sindicato argumenta que la precarización que denuncian las trabajadoras es visible en los meses de junio y septiembre ya que, asegura, es una práctica habitual despedir a las docentes al acabar el curso y volverlas a contratar cuando comienza el siguiente: “Dejan en el paro a miles de profesoras durante el verano, época en la que también trabajan para llegar a septiembre con las tareas indispensables para que el trabajo en el aula se desarrolle con plenas garantías y condiciones”, concluye.

Pedro Ocaña, secretario de Privada y Servicios socioeducativos de FECCOO, argumenta que la patronal está actuando de manera “retrógrada y conservadora”. “Siguen empeñados en recortar donde no se puede recortar y en aumentar las horas semanales de las educadoras y maestras. No tienen buena fe negociadora, solo quieren perpetuar la precarización de las condiciones laborales de miles de docentes”.

Las ratios deterioran la calidad educativa desde el inicio

Otro gran reto de mejora de las condiciones del personal docente de Educación Infantil –y de la educación en España en general– son las ratios por clase (número de niños que tiene que atender cada profesional).

Irene, al igual que su compañera Ana, trabaja en una escuela pública que gestiona una empresa privada en Móstoles, Madrid. Defiende que la mejora en la calidad de la enseñanza también tiene que ser una cuestión a tener en cuenta en las negociaciones con la patronal: “Hay estudios científicos que demuestran que la educación temprana es una etapa crucial para las capacidades cognitivas y detección de problemas de los niños, y nosotras notamos que no tenemos manos para todo”.

Sin embargo, las condiciones de calidad del servicio educativo y la enseñanza están condicionadas por esas ratios. Y es que, según recuerda el secretario de Privada y Servicio Sociales de CCOO, en España se duplican las recomendaciones de la Comisión Europea: se aconseja educar a cuatro bebés por cada persona adulta como cifra óptima cuando tienen un año o menos, pero en el conjunto del Estado español la estadística ronda los 8. Entre uno y dos años la recomendación es de seis y en los centros de España la ratio está entre 12 y 14. La cifra ideal entre los dos y tres años es ocho niños y la real en las clases oscila entre 18 y 20.

Además, la norma marca que cada aula de Infantil debe contar con una maestra y dos educadoras, pero tampoco se cumple. “Son abusivas”, opina Irene. “En mi caso estoy sola con 14 niños de uno y dos años desde las ocho de la mañana hasta las cuatro de la tarde. No saben andar, les tienes que dar de comer mientras les enseñas a que lo hagan solos, o a estar tranquilos con sus amigos, a jugar. O te organizas y te lo tomas con calma o es un caos”, relata la educadora.

Al tener demasiados niños desde que son bebés, no llegamos a detectar si requieren atención temprana. [...] Tengo a 3 niños con necesidades educativas especiales que no teníamos ni idea de que lo requerían, y no puedo prestarle la atención que necesitan

Las educadoras señalan que esto afecta directamente a un problema que cada año ven más: la detección de alumnos con necesidades educativas especiales. Si las docentes son capaces de localizar a los alumnos que necesitan más atención en los primeros años de ciclo, en los siguientes cursos ese alumno contará como dos en la ratio, por lo que serán uno menos en clase por cada niño con necesidades educativas especiales. Por contra, si se descubre a mitad de curso, las docentes siguen con los mismos niños en clase.

“Al tener demasiados niños desde que son bebés, no estamos llegando a detectar en muchos casos este tipo de cuestiones. Por ejemplo, este curso acabamos de empezar y yo ya tengo a tres niños con necesidades educativas especiales que no teníamos ni idea de que lo requerían, y no puedo prestarles la atención que necesitan”, cuenta Irene.

Respaldadas, pero no por las administraciones

En estos paros, las educadoras se sienten respaldadas por los padres. Así lo cuenta Sara: “Hay padres que se te echan encima porque creen que no quieres trabajar, pero la mayoría nos respaldan en esta causa porque saben de nuestra vocación. Ellos son conscientes de que cada vez somos menos personal”.

La docente asegura que en los pliegos que aprueban las empresas cada año están viendo cómo recortan en personal de apoyo, educadores que “son totalmente necesarios porque, si en las condiciones que estamos nos falta tiempo para preparar actividades o hacer informes, si reducen plantilla no podremos con todo”, concluye.

"Esta huelga es para reivindicar la relevancia y el reconocimiento de la profesión y las administraciones deberían ser conscientes de ello. No estamos hablando de guarderías o jardines de infancia, son centros educativos en los que las profesionales potencian sus habilidades psicomotrices y sociales, algo que no está valorado", opina Pedro Ocaña. "Sus retribuciones y condiciones laborales no se corresponden con la responsabilidad que asumen y la formación que se les exige –argumenta– y son especialmente impropias para quienes realizan actividades de docencia en esta etapa preescolar".

Por último, está la gestión de los servicios mínimos. Para este jueves 19 de octubre muchas comunidades autónomas (Madrid, Catalunya, Galicia en las públicas) han fijado unos servicios mínimos que según CCOO equivalen a que el 95% de las plantillas tendrá que ir a trabajar bajo el argumento de que es "un servicio esencial". Por ejemplo, en el centro de Irene únicamente podrán secundar la huelga 5 de las 37 educadoras que tienen en plantilla. "No nos están dejando hacer huelga", reivindica. Ocaña califica estos servicios mínimos como "abusivos" y apunta que si la administración considera a los docentes infantiles esenciales, "unas condiciones laborales dignas también deberían serlo". Sin embargo, CCOO también admite que otras comunidades no habían establecido los mínimos a última hora de la tarde de ayer, con lo que todo el personal de estas regiones tendría derecho a hacer huelga.

La Opinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

"La formación profesional es clave para poder dotar de talento a las empresas"

El director del Área de Formación Profesional de CEU San Pablo explica las ventajas que proporcionan los ciclos formativos actuales frente a los grados universitarios y evidencia su eficacia de empleabilidad.

Mayte L. Fernández. 19·10·23|

Luis Martínez-Abarca Lorán, director del Área de Formación Profesional y Universitas Senorivus (CEU San Pablo) revela la importancia de los ciclos formativos en el actual panorama educativo español y cómo, a través de las habilidades técnicas y del trato humano, los alumnos de la Universidad CEU San Pablo encuentran un empleo de calidad en las empresas más punteras del país.

¿Cuál es la importancia de la formación profesional en la educación actual y cómo ha evolucionado?

El objetivo de la formación profesional es proporcionar al tejido empresarial de un país el talento, la formación y la cualificación necesaria para cubrir el empleo de grado medio y medio-superior. Su papel es importantísimo en los países desarrollados, puesto que sus necesidades de empleo, de formación y de cualificación son clave. De hecho, es precisamente la mayor dificultad que tenemos en España, o estamos sobrecualificados, como los universitarios que realizan labores de formación profesional, o justo lo contrario. Se habla de más de medio millón de personas empleadas sin estudios secundarios obligatorios. Por lo tanto, la formación profesional es clave para poder dotar de cualificación y talento a las empresas.

Respecto a su evolución, ha pasado de ser la hermanastra de la formación a convertirse en una referencia. Se utiliza la expresión "la educación profesional está de moda" y a mí es una frase que no me gusta. Las modas van y vienen y la formación profesional es una necesidad real que debe mantenerse y consolidarse como la estructura del mercado laboral.

¿Cuáles son las ventajas de elegir la formación profesional como opción educativa en comparación con la educación universitaria tradicional?

La mayor de las ventajas es que proporciona de una manera más rápida y más práctica, no sin esfuerzo, el acceso al mundo laboral y a empleos de calidad.

¿Cómo se asegura que la formación profesional que ofrecen está alineada con las demandas del mercado laboral y las necesidades de los estudiantes?

Lo primero es la calidad formativa de la persona. Una empresa no va a contar con tus alumnos si no están bien formados educativamente. Pero la formación no radica solo en el aspecto técnico, el CEU va más allá y apuesta por el factor humano. Este es su mayor diferencial. Además, cuenta con empresas del más alto nivel para la realización de las prácticas y muchas de ellas se quedan con nuestros alumnos, incluso antes de terminar el periodo de formación.

¿Qué áreas de especialización destacaría en la formación profesional que podrían ser especialmente relevantes en el futuro?

En general, la formación profesional que yo suelo llamar "de cuello blanco" está teniendo un tirón relevante. Por ejemplo, el mundo de la comunicación, de la sanidad, de la tecnología… lo cual es un contrasentido con las necesidades de empleo reales, que están muy relacionadas con la industria. España tiene una carencia de perfiles medios relacionados con ciclos medios industriales muy grande, por lo que todavía nos falta ser capaces de atraer a determinados alumnos.

En su experiencia, ¿cómo se ha adaptado la formación profesional a las nuevas tecnologías y la transformación digital?

A raíz de la pandemia, todos los profesores hemos aprendido a hacer las cosas de otra manera y a enriquecer nuestra aportación personal con otra serie de contribuciones técnicas y digitales. Además, podemos hablar de un auténtico desarrollo en torno a los ciclos tecnológicos, ya que presentan un 100% de empleo.

¿Qué estrategias considera más efectivas para promover la empleabilidad de los estudiantes que completan programas de formación profesional?

Yo creo que es al revés. La formación profesional no es la encargada de promover las estrategias, es la encargada de adaptarse a las necesidades. La formación profesional trabaja de la mano con la empresa, por eso el primer paso es escuchar: qué necesitan, cuáles son los perfiles genéricos y específicos y a partir de ahí organizar los ciclos. Esto garantiza que el proceso empieza y termina en la empresa y esto es muy importante porque de lo contrario, es generar formación que no conduce al empleo y este no es el objetivo de la formación profesional.

¿Cuál es su visión de la formación profesional en el contexto educativo español y cómo contribuye al desarrollo económico y social del país?

Un país no funciona si su tejido industrial no cuenta con el talento necesario para desarrollar su actividad. La formación profesional tiene como función primordial y casi como obligación cubrir esta necesidad.

¿Cómo podemos atraer a los futuros alumnos a la formación profesional y que la consideren una salida atractiva para su futuro?

Debemos tener un lenguaje directo y cercano para que entiendan que estudiar un ciclo de formación es encontrar un entorno que se va a ocupar individualmente de la formación técnica y las destrezas personales del alumno, a través de los procesos de tutorización y orientación. Además, va a estar acompañado en todo momento en su desarrollo humano y tendrá a su disposición empresas punteras en las que poder alcanzar una empleabilidad.

Además, es importante que sepan que desde este año tienen a su disposición dos modelos de formación profesional: el general y el intensivo. Aunque ambos garantizan una educación completa, es imposible garantizar prácticas para un millón de alumnos de formación profesional en un modelo dual. Por ello, el intensivo, que solo tiene el 4% de los alumnos de formación profesional con plazas limitadas, asegura la empleabilidad y afianza el compromiso de las empresas con su objetivo ofreciendo una formación de mayor calidad. Debemos tener en cuenta que una práctica no es empleo, es formación. Por eso, es vital seguir trabajando para lograr el objetivo con tranquilidad y seguridad.

THE CONVERSATION

Por qué el feminismo también beneficia a los chicos

Anna Sánchez-Aragón. Doctora en Sociología, Universitat Rovira i Virgili

Cilia Willem. Directora Unitat d'Igualtat, Universitat Rovira i Virgili

No siempre es fácil tener conversaciones sobre feminismo con adolescentes y jóvenes; para muchos, tanto chicos como chicas, la desigualdad existió en un tiempo pasado, como en un país lejano y remoto.

Por ejemplo, en España, aunque la mayoría sí lo considera relevante a día de hoy, hay quienes afirman no haber experimentado la opresión del patriarcado. Un 28 % de las chicas asegura no haberse sentido nunca discriminada por razón de género. Para este porcentaje, todo está ya conseguido. Además, en los últimos cinco años estamos viviendo un aumento del antifeminismo entre los adolescentes, sobre todo de sexo masculino, que consideran que el feminismo ha impuesto un pensamiento único.

Es lo que llamamos “el espejismo de la igualdad”. A veces, en las aulas, se hacen bromas de mal gusto sobre las mujeres, el feminismo o la lucha por la igualdad argumentando que “ya estamos en otra pantalla”, desde el sexismo irónico o sexismo *hipster*. Un ejemplo de este sexismo *hipster* es el uso casual de palabras despectivas como *zorra* o *puta* para dirigirse a una compañera de clase, alegando que es “irónico”.

Así que uno de los principales retos del feminismo es hacer visible la desigualdad y las injusticias aún existentes en sociedades que han puesto fin a la mayoría de las desigualdades entre mujeres y hombres a nivel formal o teórico.

Y la tarea no es fácil, porque estamos familiarizados con los estereotipos y los roles de género que reglamentan la vida humana cotidiana. Algunos ni siquiera los vemos, son invisibles, los consideramos naturales o, incluso, inmutables. Y ahí reside una de las claves principales que explican el malestar y desacomodo de los adolescentes con el feminismo.

El primer paso: la toma de conciencia

Lo primero que tenemos que enseñar a nuestro alumnado es que el machismo existe y se manifiesta de muchas formas, a veces imperceptible. El primer paso para *ver* la injusticia y rebelarse contra ella es la toma de conciencia; es imposible solucionar un problema si antes no se reconoce que éste existe.

Por eso nos gusta utilizar la metáfora de "ponerse las gafas violetas", cuya expresión acuñó Gemma Lienas en su libro *El diario violeta de Carlota*. En él, Lienas usa este término para referirse a cómo cambia tu mirada una vez has tomado conciencia de la opresión de las mujeres –y de los hombres– en el sistema patriarcal.

Acciones en educación primaria y secundaria

La educación es una parte fundamental para tomar conciencia de género. En estudios ya clásicos como *Ni ogros ni princesas* se encuentra la propuesta de que los centros educativos traten de corregir el desequilibrio que propicia la transmisión de tradiciones, prejuicios y estereotipos claramente sexistas. Ni la educación ni la socialización, ni tampoco la cultura, son elementos imparciales. Y pueden ser responsables de reproducir poderosas imágenes que, bajo la apariencia de posmodernidad, legitimen la desigualdad entre mujeres y hombres.

Introducir ejercicios con perspectiva de género en las aulas ayuda a cuestionar lo que hasta el momento se ha aceptado con normalidad y naturalidad. Por ejemplo, esto se puede conseguir con talleres y debates dirigidos por expertas en feminismo e igualdad, que pongan el acento en los roles impuestos culturalmente y en las situaciones de opresión que viven muchas mujeres.

Idealmente, y como marca la Ley 3/2020 de Educación, la igualdad entre mujeres y hombres debe ser una competencia transversal vinculada al currículo de la educación secundaria.

Beneficios para los hombres

El feminismo propone que los hombres sean libres de expresarse como quieran, en lugar de manifestar su masculinidad de acuerdo con lo impuesto socialmente. Esta imposición de masculinidad hegemónica, que fija unas normas de comportamiento para los hombres, impide a muchos realizarse de forma plena.

Algunos ejemplos son la expresión de género, la orientación sexual o la adopción de roles domésticos o de cuidados por parte de los hombres. Por mucho que parezca que estas normas de género se han suavizado, la realidad es que persisten; aunque se manifiestan de maneras más sutiles y encubiertas.

Una guerra que no es tal

El feminismo no busca la guerra de sexos. En palabras de Nuria Varela:

"Si, como dice el patriarcado, el feminismo propiciase una guerra de sexos, habría muertos en ambos bandos. (…). Si existe una guerra, no es una guerra de sexos, sino una guerra no declarada contra las mujeres".

Como apunta esta autora, nadie, a lo largo de la historia, ha asesinado, secuestrado o violado en nombre del feminismo. En cambio, el machismo sí tiene como resultado último, en muchas ocasiones, la violencia contra las mujeres.

La llamada guerra de sexos está respaldada por un sistema patriarcal que pretende mantener el poder donde siempre ha estado en nombre de la tradición, la religión o la cultura. Participan de este sistema tanto hombres como mujeres, aunque desgraciadamente son casi siempre las mujeres quienes sufren las consecuencias.

La importancia de la etapa universitaria

En la educación superior también hace falta continuar –y mejorar– la labor hecha en secundaria para que la juventud tome conciencia de que hay un largo camino por hacer en materia de igualdad y feminismo.

Solo así seremos capaces de superar las desigualdades aún existentes entre mujeres y hombres, y también entre mujeres de diferentes clases, orígenes, culturas y generaciones.

Cómo entrenar la mente para vencer la pereza mental

Miguel Burgaleta. Lector en Psicología, Universitat de Barcelona
David Gallardo-Pujol. Profesor Agregado de Diferencias Individuales y Personalidad, Universitat de Barcelona
Laura Viñals Vilà. Coordinadora de Investigación del IDLab-UB, Universitat de Barcelona

En la sociedad actual, en la que se valoran los retornos inmediatos, es justo decir que el cortoplacismo está de moda. Vivimos en una era de tecnología donde la globalización y la interconexión social sin precedentes están cambiando la forma en que vivimos y nuestras relaciones sociales, incluidas nuestras relaciones con nosotros mismos.

En este contexto, la búsqueda de un éxito rápido parece ser la norma social, mientras que el trabajo duro y la dedicación sostenidos en el tiempo parecen menos atractivos y más desagradables. Cada vez más jóvenes desean volverse *influencers*, una aspiración que se ve mediada por los deseos de inmediatez y la falta de compromiso con metas a largo plazo.

Queremos cambios, anhelamos más, pero a menudo nos falta la motivación para triunfar. El cortoplacismo predice nuestra falta de satisfacción e involucración con nuestro propio trabajo. Teniendo esto en cuenta, vale la pena considerar cómo estos factores pueden afectar significativamente a nuestra salud mental y nuestras capacidades cognitivas.

La trampa de la gratificación instantánea

Hoy en día, pasar tiempo en redes sociales como TikTok, Instagram, Twitch, Twitter, etc., se ha convertido en la más común de nuestras adicciones. El flujo constante de imágenes y contenidos nos atrapa y libera "endorfinas" u hormonas del placer en el cerebro. Un placer que conlleva un coste.

En efecto, nuestros adolescentes están experimentando serias alteraciones en su autoestima y salud mental a consecuencia del uso de redes sociales. Los jóvenes que superan las 3 horas de uso al día se encuentran en particular riesgo. Además, nuestros malos hábitos digitales no solo pasan factura a nuestra salud mental, sino también a la física.

Efectos sobre la salud cognitiva

Nuestros hábitos de consumo digital pueden ser, además, un factor importante en nuestra salud cognitiva, que se refiere a nuestra agudeza mental y capacidad para procesar información y tomar decisiones informadas. La paradoja aquí es que esta estimulación constante puede conducir a una falta de estimulación mental real.

En consecuencia, podemos ver efectos negativos en nuestra atención, nuestra memoria, o nuestra baja tolerancia a situaciones que no nos brindan una recompensa inmediata.

Incluso podemos observar consecuencias sobre nuestra capacidad para tratar con los demás y entender sus emociones. Todo ello, acompañado de posibles alteraciones en nuestra propia estructura cerebral.

Tampoco ayuda la preocupante emergencia de la inteligencia artificial en contextos educativos. A pesar de sus potenciales ventajas, algunas evidencias ya apuntan a que puede contribuir negativamente a nuestra voluntad de tomar decisiones propias.

Sin duda, el reto al que nos enfrentaremos en los próximos años consistirá en alcanzar un equilibrio entre el alivio cognitivo que nos ofrecerá la inteligencia artificial y la falta de actividad mental positiva que puede suponer para nuestro neurodesarrollo.

El entrenamiento mental como solución compensatoria

Al dejar que los dispositivos tecnológicos piensen por nosotros, perdemos la oportunidad de estimular nuestro cerebro con actividades enriquecedoras que mantengan nuestra mente ágil y dispuesta. Aprender a tomar nuestras propias decisiones, y saber hacerlo sin esperar un beneficio inmediato, es toda una inversión en nuestra futura capacidad de resolución de problemas.

La buena noticia, sin embargo, es que tanto la motivación como nuestras capacidades cognitivas son habilidades que se pueden desarrollar y fortalecer.

El objetivo del entrenamiento mental es desafiar periódicamente nuestras capacidades mentales. A través del entrenamiento cognitivo continuo, podemos superar la pereza mental y cambiar nuestro pensamiento a corto plazo. Esto incluye la participación en acertijos, actividades de resolución de problemas y el aprendizaje continuo.

En efecto, la evidencia nos confirma que nuestro cerebro es un órgano asombroso con una increíble capacidad para adaptarse y cambiar en función de nuestras experiencias y aprendizaje. Sabemos que nuestros mayores pueden beneficiarse de estos hábitos, y más aún si lo combinamos con ejercicio físico. Y los más pequeños, también; podemos ver que los niños que entrenan sus capacidades atencionales dejan de necesitar recompensas inmediatas, con efectos positivos en su vida adulta.

En un mundo de desafíos y oportunidades diarios, nuestra motivación para implicarnos en tareas que no resulten en una satisfacción inmediata es crucial.

Estos hallazgos muestran cómo nuestras acciones y elecciones diarias pueden afectar nuestra salud mental y nuestra capacidad para enfrentar desafíos con sabiduría y determinación.

Más allá de las 'apps' de entrenamiento mental

El entrenamiento cognitivo implica no solo la resolución de crucigramas o acertijos, sino también la adquisición continua de nuevas habilidades y conocimientos. Esto podría incluir leer un libro, aprender un nuevo idioma, o practicar un instrumento.

Por ejemplo, sabemos que el entrenamiento musical conlleva importantes beneficios, tanto en relación a nuestras capacidades mentales como a tolerar la demora de la gratificación.

Curiosamente, no es solo cuestión de cómo nos entrenamos, sino con quién y para qué. En este sentido, el compromiso con los demás facilita que nos impliquemos en metas a largo plazo, ignorando la ausencia de recompensas inmediatas. Ya desde la infancia, observamos que los niños que cooperan entre sí para conseguir un objetivo conjunto toleran mejor la demora de la gratificación.

Además, nuestros propios valores o nuestra motivación de partida son fundamentales a la hora de experimentar los beneficios del entrenamiento cognitivo. También desde edades muy tempranas, si creemos en nuestra capacidad de autocrecimiento es más probable que toleremos mejor la falta de inmediatez.

El papel de la automotivación frente a la pereza mental

Para superar la tentación de la gratificación instantánea de las redes sociales y otros estímulos rápidos, debemos cultivar nuestra paciencia ante las recompensas a largo plazo.

Una buena estrategia es centrarnos en el proceso, no en las recompensas. Comprometernos con una nueva actividad resultará menos frustrante y más placentero si no evaluamos constantemente nuestro progreso y nuestros resultados.

Si solo repetimos acciones que nos proporcionen recompensas inmediatas, huyendo del esfuerzo cognitivo, caeremos con facilidad en la “pereza mental” y la falta de motivación.

Pero tenemos una oportunidad de cambiar esta dinámica. A través del entrenamiento mental continuo, buscando desafíos cognitivos y desarrollando nuestras capacidades, podemos fortalecer nuestra mente para afrontar la vida con mayor claridad y fortaleza.

MAGISTERIO

Reducción de la temporalidad y cualificación específica

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 16 de octubre de 2023

En aplicación de la Ley 20/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reducción de la temporalidad en el empleo público, se han desarrollado convocatorias extraordinarias, por parte de las distintas Administraciones educativas, a fin de llevar a término lo dispuesto en la disposición adicional sexta de la citada ley. Se trata, por ello, de adjudicar, por el sistema de concurso, aquellas plazas que, reuniendo los requisitos establecidos, hubieran estado ocupadas con carácter temporal, de forma ininterrumpida, con anterioridad al 1 de enero de 2016.

Los sistemas selectivos de funcionarios de carrera, establecidos en el artículo 61 del Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público, son los de oposición y concurso-oposición, que deberán incluir, en todo caso, una o varias pruebas para determinar la capacidad de los aspirantes y establecer el orden de prelación. Sin embargo, y solo en virtud de ley, como así ha ocurrido, puede aplicarse, con carácter excepcional, el sistema de concurso, que consistirá únicamente en la valoración de méritos. Del mismo modo, los sistemas selectivos de personal laboral fijo serán los de oposición, concurso-oposición, con las características que acaban de señalarse, o concurso de valoración de méritos.

Así las cosas, reconocido el objeto general de la ley promulgada, se han verificado, sobre todo en el ámbito de las enseñanzas de Formación Profesional, tras la resolución de las convocatorias realizadas por las Administraciones educativas, inadecuadas “estabilizaciones” en puestos o plazas que requieren una capacitación específica, si se pretende que la docencia resulte de calidad y a propósito de la cualificación a que conducen determinadas especialidades de las enseñanzas, en este caso, de la Formación Profesional.

A modo de ejemplo, un docente de piano, sin titulación alguna relacionada con la Náutica, ni reconocimiento propio de la Marina Mercante, a partir de la normativa internacional, puede tener atribuidos módulos profesionales de Náutica; por no decir que, casi con seguridad, no habrá pisado un barco en su vida. Los estudiantes no solo manifiestan sensatas quejas por la total ausencia de formación de los docentes, sino por la imposibilidad de la homologación de sus estudios que reconoce la Marina Mercante.

Parece evidente que tales plazas no deberían haberse ofrecido en una estabilización de este tipo y, ante el despropósito resultante, es desacertado argumentar que lo importante no son las titulaciones, sino las competencias, cuando los docentes afectados no tienen las unas ni las otras.

Por otra parte, además de la improcedencia de la convocatoria de determinadas plazas, también debe señalarse la responsabilidad de quienes las solicitan, a sabiendas de no disponer de formación alguna para impartir las enseñanzas. No son infrecuentes, por ello, las situaciones de baja entre el profesorado solicitante sin cualificación.

Directivos con destacado conocimiento y experiencia en Centros Integrados de Formación Profesional, que son de los más afectados por esta asignación inadecuada de puestos docentes con muy específica cualificación, advirtieron con fundamentos y evidencias sobre los riesgos y efectos de adjudicar tales plazas con el

procedimiento adoptado. Sin embargo, apremios coyunturales o prioridades oportunistas llevaron a desconsiderar tales advertencias y, verificado el despropósito, ante la naturaleza y el alcance de sus efectos, no caben soluciones más convenientes que la recolocación.

Xavier Gisbert: "El desencanto con la enseñanza bilingüe de padres y profesores está plenamente justificado"

Cuando se cumplen dos décadas de la implantación de los primeros programas bilingües en España y casi una del primer Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos (CIEB), del que Xavier Gisbert es director ejecutivo, aprovechamos para hacer balance junto a él de la evolución de este tipo de programas en este tiempo.

SARAY MARQUÉS Lunes, 16 de octubre de 2023

Con él se potenció el programa bilingüe en la Comunidad de Madrid. Desde la Asociación Enseñanza Bilingüe, que preside, se ha empeñado en que este no se desvirtúe, pero también en que cada comunidad que implante este tipo de programas lo haga garantizando su calidad.

Del 20 al 22 de octubre su asociación, junto a la Universidad de Alcalá, organiza la novena edición del congreso CIEB, que en esta ocasión se centrará en «el profesor como motor de mejora».

Hablamos con Xavier Gisbert al hilo del congreso y del último estudio que han liderado, *La enseñanza bilingüe en España. Datos para el análisis 2023*.

Recuerdo a Esperanza Aguirre, acompañada de Rodrigo Rato, en el colegio «Doctor Tolosa Latour» de Vallecas, en 2008, presumiendo de programa bilingüe y de que no era necesario que estudiaras en el barrio de Salamanca para tener acceso a él. Pero ahora una investigación en Andalucía acaba de demostrar justo lo contrario: el bilingüismo escolar no está generalizando el aprendizaje de inglés, y su igualdad de oportunidades está en entredicho.

–Lo primero es correcto, lo segundo, no. El objetivo de la enseñanza bilingüe nunca ha sido, por razones obvias, el de generalizarse a todos los centros y quien lo ha pretendido se ha equivocado, sacrificando la calidad de las enseñanzas. En España, tras 20 años de implantación de programas bilingües, hay todavía más centros no bilingües que centros bilingües por lo que es fácil deducir que cerca de dos de cada tres estudiantes españoles no reciben enseñanzas bilingües. En consecuencia, no parece tener mucho mérito concluir que hay alumnos que no pueden acceder a los centros bilingües ya que su número es limitado, su existencia se basa normalmente en la demanda de las familias y su ubicación responde a las políticas desarrolladas en cada momento por los responsables políticos de turno.

Lo curioso de todo esto es que, de la ingente cantidad de estudios realizados sobre la enseñanza bilingüe y sus programas, siendo más del 95% favorables a la misma, solamente tenga eco en los medios de comunicación aquellos que plantean o exponen algún aspecto negativo.

¿Es todavía anecdótica la presencia de colegios bilingües en el entorno rural o cada vez hay más colegios rurales bilingües?

–Las comunidades autónomas son muy diferentes y el factor rural es muy significativo en algunas y muy reducido o casi nulo en otras. Mas que al entorno rural, la presencia de colegios bilingües responde a la tipología de los centros. La enseñanza bilingüe requiere unos mínimos que garanticen su correcta aplicación y mantenimiento con el fin de asegurar unas enseñanzas de calidad y esos mínimos no se dan ni en todas las zonas ni por supuesto en todos los centros.

¿Pueden haber visto algunos centros concertados el bilingüismo como estrategia para seleccionar al alumnado? ¿y públicos?

–Los centros concertados, al igual que los públicos, han visto la enseñanza bilingüe como estrategia para atraer alumnado. Lo que parece es que los centros concertados mantienen esa estrategia y trabajan más sus programas que los centros públicos cuyas administraciones y responsables los descuidan cada vez más.

¿Cree que programas como el madrileño se han desvirtuado en estos casi 20 años? Si es así, ¿cuál es la desviación o el bandazo que más le duele? ¿La formación de los docentes se ha ido desatendiendo en este tiempo?

–No hay duda de que el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid ha ido perdiendo fuelle a lo largo de los últimos años. Ha dejado de ser una prioridad política y la gestión que se ha hecho en los últimos 10 años ha dejado mucho que desear. El desencanto de padres y profesores está plenamente justificado.

La formación de los docentes es fundamental, pero también se han desatendido otros muchos factores igual de importantes y se han tomado decisiones que suponen una deriva preocupante para el futuro del programa bilingüe.

¿Muchas comunidades se subieron entusiasmadas a la ola del bilingüismo escolar y su entusiasmo fue decayendo?

–La educación en España está “patas arriba”. El profesorado está descontento, desanimado y cansado. No hay

entusiasmo y eso afecta a todo el sistema. No le echemos la culpa a la enseñanza bilingüe. Dicho esto, es cierto que la enseñanza bilingüe fue producto de una ola de ilusión, de esperanza y de futuro que hoy estamos lejos de tener. Los programas de enseñanza bilingüe decaen por culpa de sus gestores. En general los programas se implantaron y se desarrollaron pensando más en los políticos que en los ciudadanos y la ausencia de evaluaciones no ayuda.

Ahora bien, cualquier comunidad autónoma que se lo proponga puede darle la vuelta a la situación y, en cuatro años, liderar la enseñanza bilingüe en España. Para ello hay que aparcar la política y trabajar la educación. Algo nada fácil.

¿Sería posible que el Ministerio de Educación ejerciera su liderazgo y definiera un modelo de enseñanza bilingüe o constituiría una invasión competencial?

–Eso hubiera sido lo deseable pero desgraciadamente el Ministerio de Educación no solamente no ha sido capaz de liderar este proyecto sino que ha sido la última administración en poner en marcha un programa de enseñanza bilingüe en sus centros, ha elegido posiblemente el peor de los modelos existentes y lo mantiene en el más absoluto abandono. ¿Está en condiciones de liderar algo?

¿Cualquier materia es susceptible de impartirse en inglés o unas son más adecuadas que otras? Se han hecho bromas con Historia de España en inglés (en Secundaria), y los niños estudian el aparato reproductor en inglés en 4º de Primaria sin entender lo que estudian… ¿Mejor Arts y PH? ¿Es el aprendizaje de la materia que se imparte en inglés menos profundo?

–Este es un tema interesante. La enseñanza bilingüe reproduce, mediante el uso vehicular de una lengua meta, una situación de inmersión que debe parecerse lo más posible a la realidad. Lo importante es que el alumno aprenda la lengua y adquiera conocimientos en esa lengua como lo haría en la lengua materna.

Sólo los necios pueden pensar que no se puede estudiar algo en otra lengua. Deben creer que la historia de un país solo se puede aprender en la lengua de ese país. ¿Tenemos que aprender alemán para estudiar la historia de Alemania? ¿Los extranjeros solo pueden aprender la Historia de España en español? Ridículo. Si un alumno adquiere los contenidos que debe aprender, ¿qué más da en qué lengua lo haga? Lo grave sería que no los adquiriera.

El último estudio de la Asociación, titulado *La enseñanza bilingüe en España y sus efectos en los resultados académicos*, deja claro que aprender contenidos en una lengua extranjera no produce ningún perjuicio.

¿Cuál debería ser el porcentaje mínimo requerido del horario escolar de un programa de enseñanza bilingüe?
–Un tercio del horario lectivo es el porcentaje mínimo que entendemos adecuado y es el que adopta un buen número de administraciones educativas. Lo ideal es tratar de alcanzar el porcentaje máximo y llegar al 50%. Sin embargo hay comunidades que ofrecen “programas de enseñanza bilingüe” que no llegan a ese porcentaje mínimo.

Respecto al nivel de inglés de los docentes, ¿cuál debería ser el mínimo?

–No se puede impartir docencia en una lengua que no se domina. Sin embargo, la gran mayoría de las comunidades piden a los profesores un nivel insuficiente. Ningún docente con un nivel inferior al C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas debería impartir docencia en un programa bilingüe.

¿Falta una evaluación rigurosa del programa bilingüe para analizar sus resultados? ¿Quién la podría pilotar?
–La evaluación es una de las grandes carencias del sistema educativo y por supuesto, también de la enseñanza bilingüe. Todas las administraciones deberían evaluar sus programas y el Instituto Nacional de Evaluación podría asumir esa responsabilidad, pero vista la situación de sus centros de Ceuta y Melilla ¿está el Ministerio de Educación en condiciones de evaluar algo que no le interesa?

La Asociación Enseñanza Bilingüe ha puesto en marcha la primera Evaluación Nacional de la Enseñanza Bilingüe en España y algunas comunidades han rechazado participar. Lamentable, pero es el reflejo de la triste realidad. Disponemos de una herramienta de autoevaluación para los centros y les animamos a utilizarla para conocer sus fortalezas y sus debilidades y poner en marcha planes de mejora.

Desde 2022 ha aumentado el porcentaje de profesores que suspenden el programa bilingüe de su comunidad, ¿a qué cree que es debido? ¿No es paradójico que la valoración del programa empeore año a año, a medida que la experiencia de los profesores en enseñanza bilingüe aumenta?

–Efectivamente, según nuestro estudio, en 2023 el número de docentes que suspende el programa bilingüe de su comunidad es un 3% más que en 2022. Esto es sin duda consecuencia de la falta de apoyo y de interés por parte de las administraciones.

Que profesores cada vez más expertos tengan una valoración negativa y que solo el 60% considere su calidad buena o muy buena debería preocupar a los responsables de los programas.

¿Son muy similares los modelos de las distintas comunidades? ¿Alguna podría funcionar como referente?
–Aun tratando en el fondo de ser similares, los modelos bilingües de las distintas CCAA son diferentes. A nuestro juicio no hay duda de que el modelo a seguir en todas las comunidades autónomas, incluso en la de

Madrid, debería ser el original de la Comunidad de Madrid. El programa tiene que ser bueno, pero la gestión que se haga debe ser la mejor posible.

¿Todos los centros de nueva creación deberían ser bilingües?

–La enseñanza bilingüe debe ser voluntaria y solicitada por los centros. Por lo tanto, los centros de nueva creación, como cualquier otro, deben serlo si lo desean y lo solicitan. Es un error forzar a un centro a ser bilingüe. Es una imposición que puede no responder a los deseos de padres y profesores.

¿Qué le parece que uno de cada cuatro docentes crean que los programas bilingües deberían ofrecerse en todos los centros?

–No hay recursos suficientes y me parece muy interesante que siete de cada diez opinen que la enseñanza bilingüe debe ofrecerse en los centros que lo soliciten.

¿Cree que los docentes que imparten sus materias en otra lengua deberían percibir un complemento económico? ¿Y contar con reducción horaria?

–Sin duda, impartir una materia en una lengua distinta a la prevista requiere un esfuerzo que debe ser compensado. La reducción horaria es necesaria tanto para el adecuado desempeño de la función docente como para la coordinación del programa.

¿Sería necesario reducir la ratio de alumnos por aula para lograr una enseñanza bilingüe de calidad?
–La ratio puede ser un factor importante pero no debemos caer en la demagogia. En España, la ratio alumnos/profesor está bien por debajo de la media de los países de la OCDE. La aplicación a lo largo de los años de todo tipo de medidas, incluidos los desdobles (reducción de la ratio a la mitad), no han producido mejoras sustanciales en los resultados.

¿Cómo es posible que uno de cada tres docentes diga que su centro no cuenta con un auxiliar de conversación en inglés?

–Resulta enormemente preocupante que uno de cada tres centros bilingües no cuente con algún auxiliar de conversación. Es un recurso fundamental para el desarrollo del programa y para la formación de los alumnos.

¿Es insuficiente la formación y selección de los auxiliares de conversación?

–De los auxiliares, lo menos preocupante es la selección, que se realiza en origen y la formación, que no es realmente necesaria ya que solo precisan de información. Lo que de verdad nos debería preocupar es asegurar que todos nuestros docentes reciban formación adecuada para aprender a manejar y a utilizar ese valioso recurso.

¿Deberían dejar de llamarse bilingües los centros hasta ahora conocidos como bilingües?

–Lo que habría que hacer es dejar de llamar bilingües a los centros que no lo son y a los que no cumplen con los requisitos mínimos. Y estaría bien exigir a los centros bilingües que, además de decirlo, lo demuestren por ejemplo acreditando su calidad mediante un Sello de calidad de alguna institución independiente.

¿Es preocupante que casi la mitad de los docentes desconozca si existen asesores del programa en su comunidad?
–Ese dato es una muestra evidente de la escasa implicación de las administraciones en los programas. Los docentes se encuentran solos y abandonados.

¿Le preocupa que los centros educativos estén abandonando el programa?

–No me preocupa lo más mínimo puesto que no responde a la realidad. En 2016 había 1.122.000 alumnos escolarizados en programas bilingües. Hoy hay más de un millón y medio. En 2016 había 6.150 centros ofreciendo enseñanzas bilingües. Hoy has más de 7.300. Basta ver los datos para entender la manipulación que realizan algunos medios de comunicación.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

El 27 % del profesorado no volvería a elegir su profesión

Un estudio encuesta a 10.000 docentes de 11 países y regiones diferentes para conocer sus opiniones sobre su trabajo, las condiciones en las que lo desarrollan y cómo les afecta. Entre los resultados para España destaca que, a pesar del buen clima de los centros, casi un tercio de las personas encuestadas no volvería a hacerse docente.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 15/10/2023

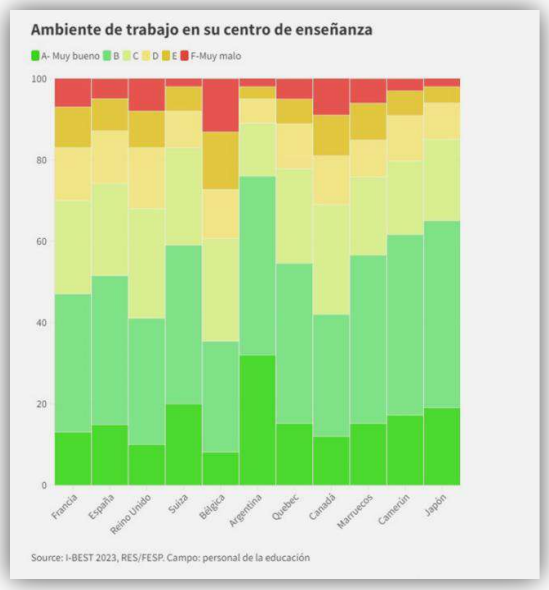
El estudio, basado en una encuesta a 10.000 docentes, de los cuales, 3.000 son españoles, no entra en grandes valoraciones sobre causas y consecuencias de los resultados que arroja pero, en cualquier caso, abre la ventana a la necesidad de atender a ciertas cuestiones.

Entre ellas, el hecho de que, efectivamente, el 27 % de quienes trabajan en educación, si tuvieran que volver a elegir, no volverían a ser docentes. Están muy en la línea de otro 25 % que opina que el ambiente de trabajo en su centro no es bueno o es muy malo.

Una situación que, tal vez, podría explicarse por el hecho de que una buena cantidad de docentes, el 40 %, crea que en su centro el nivel de disciplina no es especialmente bueno. De hecho, el 10 cree que es muy malo y otro 30 que no es especialmente bueno.

Aunque tan solo un 10 % del profesorado encuestado se siente inseguro en su centro educativo, el 25 % ha sido objeto de violencia en el último año y el 44 % ha sido testigo. Cuando se les pregunta si lo han sido, objeto, por parte del alumnado, el 56 % responde afirmativamente; si es por parte de personal del centro, lo corroboran el 47 %; el 31 % cuando se les pregunta si fueron las familias y un 7 % comentan que fueron personas ajenas al centro.

A esto se suma que el 25 % tiene malas relaciones con la dirección; el 12 % con sus compañeras y compañeros; el 11 % con las familias y un 5 % con el alumnado.



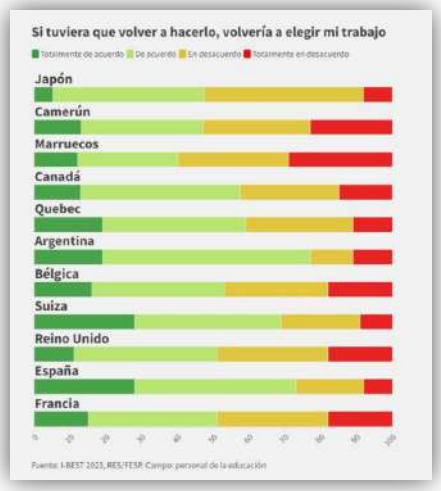
Todos estos ingredientes se van acumulando sobre los hombros de muchas y muchos docentes. Como lo hacen el hecho de que el 48 % no esté especialmente satisfecho con el estado de su centro educativo o que la mitad no lo estén con las condiciones materiales con las que han de trabajar.

La mayor parte de las personas encuestadas, no solo en España, son mujeres, alrededor del 70 %. Tal vez por eso, cuando se pregunta cuántas de ellas proporcionan ayuda a alguien cercano (fuera del trabajo) contesten afirmativamente el 69 %. La vida personal tiene un fuerte impacto y no siempre se vive una correcta conciliación entre las dos facetas, hasta el punto de que el 51 % de quienes respondieron al estudio no siente que tenga un buen equilibrio entre la vida personal y la laboral. De hecho, el 12 % cree que es muy malo.

De hecho, el 54 % del profesorado encuestado ha tenido sentimientos de desequilibrio entre su vida personal y familiar. El 10 % los tiene siempre; el 24, muchas veces y, el 20, a menudo. Una cifra mucho peor si se tiene en cuenta que el 31 % los tiene a veces.

El 41 % cree que las ventajas de su trabajo no compensan (ni del todo ni en absoluto) los inconvenientes que supone. Una cifra que se duplica cuando se les pregunta si sienten que su profesión está socialmente valorada. El 85 % cree que no y, de hecho, el 43 % cree que no lo está en absoluto.

Junto a esto, el 65 % declara que su trabajo en el inicio de curso ha sido bastante o muy estresante; el 39 % ha tenido alguna baja por enfermedad en el último año (el 26 % por razones psicológicas), mientras que el 83 % ha trabajado estando enferma (49 % por su compromiso con el alumnado y el 30 % con el profesorado).



Todas estas cosas confluyen en que el 29 % no esté satisfecho con su trabajo.

A lo largo de todo el informe pueden compararse las opiniones del profesorado en lugares tan diferentes social y culturalmente como Quebec, Japón, Camerún, Marruecos o Francia. A pesar de ello, la mayor parte de los problemas son similares, con variaciones, tal vez, en la magnitud de algunos de los asuntos que se tratan.

Irene Psifidou: "España necesita una orientación integrada en el sistema que empiece en etapas tempranas"

Irene Psifidou es experta en políticas europeas y sistemas de FP. Trabaja en el Cedefop (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) y ha sido responsable de dos estudios sobre el papel de la FP en la lucha contra el abandono escolar prematuro, así como en la creación de herramientas para poder orientar a políticas y actuaciones en centros.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 19/10/2023

Irene Psifidou es una mujer con un vasto conocimiento sobre las políticas europeas relacionadas con la formación profesional. Es, además, una apasionada de lo que cuenta, cree en lo que dice y confía (tiene datos para ello) en el papel de la formación profesional para la mejora de la vida de miles de chicas y chicos.

Hablamos con ella unos días después de que haya realizado una intervención en la Fundació Bofill de Barcelona para hablar sobre el trabajo que desarrollan en el Cedefop para recabar datos con los que generar herramientas y estrategias de lucha contra el abandono prematuro, tanto desde las vías generales como desde las formativas. Tiene claro que en la receta del éxito, la FP debe ser de calidad, prestigiada, flexible y, antes de eso, debe acompañarse de un potente sistema de orientación que acompañe al alumnado desde etapas iniciales de la educación para evitar que siga caminos que no le interesan.

La primera pregunta es sobre la bajada del abandono desde la media europea del 9.7 al 9 % prevista para 2030. España parte de más del 13 %. ¿Cómo es de complicado el objetivo?

Bueno, sí la meta europea es de bajar por debajo del 9 % con la nueva estrategia de 2030. Esta cifra esconde muchas variaciones, no solo entre países de la Unión Europea, también entre regiones del mismo país. Y creo que España es un caso muy característico de estas variaciones regionales, porque estáis en una media de 13,9 según los datos de Eurostat de 2022, pero persisten grandes diferencias regionales. Hay comunidades autónomas que ya han alcanzado la meta europea y están muy por debajo de la media europea. Y otras que sufren unas tasas muy por encima del 15 %.

No soy una experta y menos, mucho menos en el caso español. Cómo sabes, estoy trabajando con una perspectiva europea siempre. Pero quería hablar de lo que hace falta tanto en los países europeos, y más específicamente en España.

Por el general bajar las tasas del abandono prematuro (AEP) nunca es una meta fácil, ya que depende de varios factores, incluso independientes del sistema educativo y a las políticas educativas y se relacionan con la estructura del mercado laboral.

Es necesario un buen acompañamiento y orientación al alumnado como un elemento integral del sistema educativo, más apoyos educativos en las aulas, currículos más diversificados y actualizados, soluciones alternativas y compensatorias a la repetición del curso. Todo esto que está planteando España bajo la legislación más reciente, tanto para la educación general como la FP. Seguro que podrían ser elementos centrales para España a la hora de la lucha contra el abandono.

Pero aparte de todas estas intervenciones y muchas más, con nuestros estudios en CEDEFOP hemos visto que los países que convierten la lucha contra el AEP a una prioridad estratégica y sostenible, que se mantiene en la agenda de cada gobierno, han alcanzado muy buenos resultados. Por eso, según mi opinión, España tiene una base legislativa sólida que promueva la educación inclusiva. Estoy hablando de la ley orgánica, la Lomloe, y la Ley orgánica de ordenación e integración de la FP pero, claro, ahora depende cómo cada autonomía aplique estas medidas que se prevén y cómo de sostenidas en el tiempo sean las medidas.

Según los estudios que hemos realizado, es necesario que España desarrolle un sistema centralizado para controlar el AET. ¿Qué quiero decir? Que se necesita un sistema de recogida de datos y de seguimiento de los estudiantes a nivel nacional. Estos datos deberían ser sistemáticos, tanto cuantitativos como cualitativos. Por ejemplo, se debería saber, de qué nivel y de qué tipo de educación, general o FP, abandonan los alumnos. Se deberían saber y analizar los factores que afectan al abandono, tanto de la educación general como de la FP. Y esto debería ser un análisis sistemático. Se deberían saber las características, tanto académicas como socioeconómicas, de quienes abandonan. Todo esto es muy necesario para que todos los países, específicamente España, puedan diseñar políticas basadas en evidencia y dirigidas a las necesidades de esta población en riesgo. Y digo sobre todo España porque es un país descentralizado y estos datos deberían existir en todos los niveles, nacional, regional y local. Y los datos de los sistemas de seguimiento centralizados deben actualizarse para garantizar que el tiempo transcurrido entre el abandono escolar y el momento en que se contactan estos jóvenes sea lo más breve posible.

Como dije, es un fenómeno muy complejo y depende de varios factores. Los puntos que mencioné son los que hay que mejorar en España, pero no es el único caso. Es la mayoría de los países europeos.

Hablas de falta de información cualitativa, también lo hiciste hace unos días en la Fundación Bofill. Información sobre quiénes abandonan, desde qué etapa o cuáles son sus motivaciones para hacerlo. ¿Cuál es el impacto de no tener esa información?

Hay muy poca información, tanto cualitativa como cuantitativa en toda Europa. Pero quienes abandonan son una población muy heterogénea. Cada uno tiene sus propias necesidades. Puede ser que les denominamos de la misma manera, *school leaver*s, en inglés. Pero no es una población homogénea. Los factores del AEP son muy diversos. Y para poder ayudarles hay que intervenir con políticas y prácticas enfocadas en estas necesidades. Y estas intervenciones han de ser, como dije, sistemáticas y multidisciplinares, asegurando la cooperación de varios actores. Por eso necesitamos los datos cualitativos.

Como dije antes, tenemos estas estadísticas del Eurostat. Eurostat tiene una definición y unos indicadores para medir el AEP en Europa, y seguro que a tener una perspectiva europea. Pero a la hora de que cada país tenga evidencia para hacer políticas enfocadas en las necesidades de estos perfiles distintos, no son suficientes. Y no es suficiente porque los indicadores del Eurostat no nos permiten saber lo que dije antes. Sabemos que no han podido graduar en la educación secundaria superior, pero no en qué nivel abandonaron sus estudios. ¿La primaria? ¿En la educación secundaria inferior? ¿De cuál? ¿De la educación general? ¿De la FP? ¿Y por qué esto es muy importante saberlo? Porque no es lo mismo poder enfrentar y ayudar a los que solo tienen una educación primaria, que a quienes terminaron la secundaria superior pero son *early school leavers* porque no tienen el título de este nivel. Tienen perfiles y necesidades muy distintos.

Por ejemplo, con las políticas aplicadas hoy con demasiada frecuencia, no se satisfacen adecuadamente las necesidades de determinados grupos como, por ejemplo, del alumnado con discapacidades, del alumnado con necesidades educativas especiales o problemas de salud mental, del alumnado de origen inmigrante, entre ellos los refugiados o del alumnado perteneciente a minorías étnicas como los gitanos o las víctimas de acoso. Todas estas personas que están en un riesgo muy alto de abandonar o que han lo han hecho, necesitan intervenciones muy específicas. Por eso necesitamos tener estos datos cualitativos. Como no se sabe todo esto, no se diseñan políticas que puedan satisfacer sus necesidades. Y esto resulta especialmente grave en el caso del alumnado con necesidades complejas.

Te quería preguntar sobre el papel de la FP a la hora de enfrentar el abandono en la vía general. No sé si desde el Cedefop podéis darnos alguna pista para evitar que esos chavales dejen los estudios y usen la FP como una vía para continuar sus vidas.

Claro, en Cedefop tenemos evidencia de que la FP ha podido prevenir el abandono. En otros, cuando los jóvenes que abandonaron decidieron retomarlos, han optado por un programa de FP y han podido graduar. En 2016 hicimos un estudio, el único que existe a nivel europeo y que destaca la función y el papel que puede jugar la FP. Vemos que tiene una función dual que puede tanto prevenir el fenómeno como compensar, ayudar a integrar a los que ya han dejado sus estudios.

Pero esto ocurre cuando se ofrece una FP de alta calidad, flexible, que dé acceso a estudios universitarios; una formación que promueva la excelencia, no es solo para la inclusión de quienes tienen un rendimiento académico bajo. Y que esté bien relacionada y dé una integración rápida al mercado laboral. Hablamos de una FP con una imagen de prestigio, en la cual los estudiantes ven una salida de éxito. Entonces sí, la FP puede ser una solución muy válida.La FP puede ofrecer caminos diversificados, pero se necesita un acompañamiento al alumnado. Y esto es algo a lo que España debería, según mi opinión, dar mucho peso, a la orientación, el acompañamiento al alumnado, porque se necesita una orientación integrada en el sistema educativo, que empiece de etapas muy tempranas, quizás desde la primaria, y que pueda ofrecer toda la información que necesiten para tomar sus decisiones y elegir programas de FP que les interesen y que les beneficien.

En España, como en más países mediterráneos, he sabido que la imagen de FP aún sufre de bajo prestigio. Se considera la salida para los de bajo rendimiento que no pueden seguir a programas académicos. Una vez que toda esta percepción cambie y se destaquen los beneficios de la FP, entonces sí puede ser la solución, pero solo bajo estas condiciones. Pero tampoco la FP puede ser una panacea al abordar un fenómeno como es el abandono prematuro que, como hemos dicho, es tan complejo y depende de varios factores.

¿Puedes contarnos más sobre los resultados del estudio de 2016?

Según los resultados que hemos tenido de este estudio, hemos visto que la FP puede jugar un papel clave. Hasta ahora existía más un discurso según el cual la FP era la culpable de las tasas de abandono porque se creía que la gente abandonaba más la FP. Y no se veía la función positiva que podía tener.

A partir de la nueva evidencia, hemos visto qué es lo que puede hacer que la FP ayude a abordar el AEP; hemos desarrollado una herramienta donde los formadores de políticas y docentes pueden encontrar los elementos y las herramientas necesarios para diseñar, implementar y evaluar sus prácticas y políticas. Se llama Herramienta para la lucha contra el abandono de la educación y la formación.

En esta herramienta, por ejemplo, tenemos 20 intervenciones que están inspiradas en la FP y que son claves a través de las cuales podemos enfrentar el abandono prematuro. Se trata de una plataforma muy poderosa, con recursos que ayudan, como dije, tanto a diseñar como a aplicar prácticas y políticas. Todas muy enfocadas en las necesidades de los distintos perfiles del alumnado, porque también hemos analizado cuáles son estos perfiles, cuáles son los factores y ahí proponemos intervenciones enfocadas a sus necesidades.

La FP que tiene un papel, pero hay que convencer tanto a los alumnos, a los padres, y a los orientadores que están trabajando en la FP y en la educación general, porque todos influyen en las decisiones de los alumnos.

En Cedefop tenemos mucha evidencia sobre cuáles son estos beneficios de la FP. Por ejemplo, las perspectivas de empleo de los jóvenes recién titulados en la FP son y siguen siendo favorables, con una tasa de empleo en torno al 80% en la Unión Europea. Esto es 13 puntos porcentuales por encima de sus homólogos de la educación general. Y estas perspectivas de empleo también son favorables a largo plazo. Existía una discusión sobre si los trabajos que encuentran en el corto plazo son sostenibles. A través de nuestros estudios vemos que las tasas de empleo de los adultos con cualificaciones de FP de nivel medio son muy altas a largo plazo.

Hay una cosa que comentaste el otro día en Barcelona y tenía que ver con el abandono escolar dentro de las empresas, cuando los estudiantes están haciendo sus prácticas. Me gustaría saber cuál es tu percepción de la situación hoy por hoy y sobre cómo se relaciona con la formación profesional dual.

Lo que tienen que entender los formadores de políticas es que para muchos jóvenes un aprendizaje o una formación en el trabajo es su primera experiencia en el mundo laboral. Entonces, encontrar un ambiente de trabajo acogedor y solidario, donde haya buenas oportunidades de aprendizaje, puede resultar muy motivador y contribuir a la obtención de una cualificación. Y seguro la FP dual puede ayudar muchísimo en eso. Existe mucha evidencia de que la educación dual ayuda mucho a la integración laboral y a motivar a los jóvenes cuando hay un vínculo estrecho entre la teoría y la práctica. Pero bajo ciertas condiciones: que se aplique bien, que haya una orientación bien aplicada.

Sin embargo, la formación en el trabajo también puede ser desalentadora y provocar el abandono. Y esto incluso pasa en países como Alemania y otros con un sistema dual fuerte y ya implementado desde hace varios años. No significa que no tengan abandono prematuro y que no surja este dentro de las empresas. ¿Y por qué? Porque puede ser que exista un desajuste entre las expectativas de los alumnos y la realidad de la profesión. Ahí es donde falta orientación, cuando no están bien informados, por ejemplo, sobre la decisión que han tomado. O puede ser que, esto pasa mucho, por parte de los alumnos hay una falta de preparación para el trabajo, les faltan habilidades básicas de saber cómo comportarse, para integrarse en el mercado laboral en una edad tan temprana. También algunos estudiantes luchan por hacer frente a condiciones laborales duras, como largas jornadas laborales, tener que trabajar los fines de semana, trabajos manuales duros o altos niveles de presión y estrés. Otros se sienten decepcionados por tener que realizar tareas menos motivadoras. O puede ser que hay baja calidad de las prácticas en el trabajo. O puede ser que existen casos de abuso de la situación de los aprendices por parte de los empleadores. Todo esto existe. Por eso hay que implementar una educación dual de alta calidad.

¿Qué falla en las empresas?

Se necesitan medidas para promover la inclusión en las empresas que ofrecen FP. Y, sobre todo, hay que ofrecer formación continua a los formadores de las empresas. Muchas veces no se toma en cuenta cuando se forman políticas o cuando se desarrollan los sistemas duales. ¿Cuál es la situación en Europa? Tanto en el estudio que hemos llevado a cabo en 2016, como en una encuesta de la que hablaré más adelante, hemos visto que, primero, está claro que en las empresas no se aplican con la misma frecuencia medidas para promover la inclusión como en los centros de FP. En ellos, la educación inclusiva está más entendida. Puede ser que se aplique mejor o peor, que en algunos países falten recursos… Pero son ámbitos donde se habla de una educación inclusiva en la aula, en la escuela. En la empresa no. Según la encuesta que publicaremos a finales de este año, en 20 países se ofrece a los profesores en las escuelas de FP formación continua para detectar a los alumnos en riesgo de abandonar. Pero solo 8 países europeos ofrecen formación continua a los formadores de las empresas para que puedan identificar y apoyar a los aprendices en este riesgo.

Otro ejemplo, es que durante el confinamiento a causa de la COVID-19 y la enseñanza a distancia, en todos los países europeos las instituciones de FP ofrecieron cursos en línea y en casi todos las instituciones monitorizaron la participación de los estudiantes. Pero el panorama cambia significativamente cuando se trata del aprendizaje en las empresas. En algunas, no en todos los países, se ofrecieron aprendizajes a distancia, pero solo en ocho países se supervisaba la participación de los estudiantes en el aprendizaje a distancia. Vemos que, por un lado, no hay medidas que promuevan la inclusión en las empresas, y tampoco sabemos qué está pasando en las empresas. Es aún un mundo bastante desconocido y no hay tantos estudios sobre los problemas y todo lo que está surgiendo en la FP en el mundo de trabajo.

Vistos los resultados de la encuesta que hemos realizado y que publicaremos este año, hemos desarrollado una intervención para promover la inclusión en las empresas, en el mundo laboral. Damos directrices sobre qué tienen que hacer los formadores de políticas pero también los aprendices para, de verdad, prevenir que surja el abandono. Pero de ninguna forma quiero decir, y quiero dejarlo muy claro, que la formación dual pueda

aumentar el riesgo. Tenemos, como dije, muchísima evidencia de que una formación dual puede ayudar muchísimo que los alumnos gradúen y que encuentren un trabajo.

¿Cómo crees, desde tu perspectiva más europea, que deberían relacionarse los centros de formación profesional con las empresas para que esa inclusión en la empresa, que las relaciones en ellas, no afecten al estudiante de manera negativa; para que haya un acompañamiento a quienes acompañan el aprendizaje?

Se necesita una colaboración muy estrecha y ha sido una sorpresa cuando hicimos el estudio de 2016 porque hemos visto que, en países que ya desarrollan una educación dual o que tienen ofrecen la FP en las empresas, hasta en estos países hay muchos desafíos y esta colaboración no es siempre tan fructífera ni tan estrecha como debería. Por ejemplo, hemos visto que en sistemas bien desarrollados no hay una buena conexión entre la teoría y la práctica, una conexión directa que los alumnos podrían entender bien y así conectar lo que están aprendiendo en el aula y lo que están aplicando en una empresa.

¿Qué se ve en Europa? Que todo esto se reconoce y hay muchísimas políticas, también a nivel europeo, para que se tomen medidas para que esta colaboración se haga más sistemática. Incluso vemos un nuevo modelo de formadores que en inglés se llama *hybrid*. Son quienes trabajan en centros educativos y en empresas; es la misma gente que se permita en algunos países trabajar y dar enseñanza en institutos de FP. Estos perfiles enfrentan dilemas como que hay escasez de formadores, pero pueden motivar, ayudar a estar mucho mejor informados sobre el mercado laboral. Este *hybrid profession* ayuda a establecer esta conexión entre teoría y práctica y a seguir a los alumnos en ambos ámbitos, ¿no? Y, claro, poder tener perspectivas mucho más inclusivas.

Quería preguntar precisamente sobre esta encuesta de la que vais a sacar datos a finales de año más allá de lo que ya me has podido adelantar. ¿Podías contarme algo más?

Sí, es una encuesta que ya hemos lanzado el año pasado a la red de Cedefop que se llama Refernet. Esta es una red que nos informa sobre todos los temas relacionados de la FP en todos los países miembros de la Unión Europea así como de Noruega a Islandia.

Es la continuación del estudio de 2016. En este estudio, como dije, hemos visto que los países no tienen datos suficientes que les permitan saber de qué tipo y de qué nivel de educación los jóvenes abandonan en los estudios. Y también hemos analizado el indicador que utiliza el Eurostat para recoger datos y examinar las tasas de abandono y hemos concluido que este indicador, como expliqué, a la hora de medir el fenómeno está bien, pero a la hora de ofrecer evidencia para diseñar cada país políticas enfocadas tiene varios desafíos.

Seis años después de este estudio queríamos ver si los países han mejorado la recolección de sus datos para medir el abandono en la FP y si pueden examinar y si examinan sus causas. Y también queríamos ver el impacto del confinamiento y del cierre prolongado de las escuelas en las tasas de abandono; esto es algo que nos preocupa mucho porque, aunque vemos que la media del abandono está bajando, a causa de este cierre y todos los problemas que ha causado como la ruptura del aprendizaje, puede que en un futuro muy próximo aumente.

En concreto, la encuesta tenía como objetivo recopilar evidencia para responder a las siguientes preguntas: si los países tienen definiciones nacionales sobre qué es el abandono de la FP porque hemos visto que casi cada país lo entiende de una manera muy distinta. Queríamos ver cómo lo definen, si hay una definición que, más o menos, pudiera ser común entre países y, también, qué tipo de datos se recopilan. Queríamos también ver qué iniciativas y qué mecanismos nacionales, regionales o institucionales existen para detectar y apoyar de manera oportuna a los estudiantes en riesgo de abandonar, pero también a los que ya han abandonado. Y analizar y ver si los países están recopilando datos sobre los factores que llevan al abandono y analizar esos factores. Luego teníamos unas preguntas muy enfocadas sobre al cierre de las escuelas y de las empresas por la COVID. Y queríamos ver qué tipo de apoyo se ha ofrecido tanto a las escuelas como a las empresas para realizar enseñanza a distancia durante el cierre. Y al final, como casi coincidió con la guerra en Ucrania y la llegada de refugiados ucranianos que tenían que integrarse, queríamos ver qué medidas se ofrecían a las escuelas para hacerlo.

¿Podrías adelantarnos algún dato?

Según la información recogida, 18 países nos informaron que recopilan datos sobre el abandono temprano en la FP. Alguien dirá, bueno, si 18 entre 29 están recopilado, ¿por qué decimos que no tenemos datos? Porque estos datos no siempre, la verdad, miden el abandono prematuro. Puede ser que midan, por ejemplo, a quienes el año siguiente ya no están matriculados en la FP pero no se puede saber si han optado por otro programa, por ejemplo, de educación general, o lo cortaron un par de años pero luego han vuelto y han seguido sus estudios. Son datos que los tienen a través de registros escolares, son bases de datos nacionales que registran información relevante sobre los alumnos pero los indicadores y las metodologías son tan diversificadas que algunas veces no se puede saber y calcular el abandono temprano en FP. 18 países dijeron que tienen datos pero esto no significa que estos datos sean útiles para medir; puede ser que no sean sistemáticos o que las características de los datos que necesitan de verdad para poder valgan para desarrollar medidas oportunas.

Además solo en la de los países encuestados está disponible un sistema centralizado que recopila información sobre el abandono. Antes dije que este sistema centralizado, por ejemplo, sería muy importante y útil en España. Solo en la mitad de los países existe como solo en la mitad hay mecanismos para garantizar que la mayoría de los proveedores de FP tienen los mecanismos para detectarlo.

En términos de procesos y mecanismos establecidos para identificar y apoyar a los estudiantes que todavía están en la FP pero que están en riesgo de abandonar, la mayoría de los países, alrededor de 20, han establecido sistemas de alerta temprana y la mayoría cuenta con equipos multidisciplinares; es un fenómeno complejo y también ofrecen orientación para apoyar las elecciones y los itinerarios de los estudiantes pero solo la mitad tienen mecanismos para compensar, por ejemplo, la pérdida de aprendizaje.

Otro dato, y con esto termino, siete países informaron que sí recopilan datos sobre los factores que conducen al abandono de la FP pero solo nueve mencionaron que esta recopilación se está llevando a cabo de manera sistemática y de nivel tanto regional como nacional.

¿Cuáles son las razones para el abandono de la FP?

Las cuatro razones principales son, por ejemplo, debido al bajo rendimiento académico. Vemos que esta es una causa que no surge en la FP. El bajo rendimiento académico es algo que puede existir desde los años anteriores, antes de que los alumnos optaron por la FP.

El segundo factor más frecuente es que los estudiantes abandonan debido a problemas de salud y bienestar. Es un factor no relacionado directamente con el rendimiento académico y con los sistemas educativos o con las políticas educativas. Otra razón para enfrentar este problema de una manera muy disciplinar. Aunque el bienestar sí que puede estar relacionado con el ámbito escolar.

El tercer motivo es debido a la falta de compromiso y apoyo familiar. Esto también es un factor común que surge cuando abandonan la educación general y sabemos que el perfil socioeconómico de las familias influye mucho el éxito escolar de los hijos.

Y cuarto, abandonan la FP, y esto es muy interesante para el caso de España, debido a la falta o la insuficiencia de orientación. Esta es la cuarta causa más frecuente que se mencionó por 11 países. Una orientación integrada en todos los niveles del sistema educativo es clave.

Me gustaría hacerte una última pregunta y tiene que ver con una herramienta que también presentaste en Barcelona para el empoderamiento de los jóvenes ninis*. Me gustaría que me contaras en qué consiste y para qué la habéis hecho*

Como sabemos, muchos de los que abandonaron sus estudios sin cualificarse en la educación secundaria superior están en peligro de desempleo. Ya expliqué todo en el evento de Barcelona por qué, cómo cambia el mercado laboral cómo se necesitan más cualificaciones de nivel alto y cómo esta gente está perjudicada y se enfrenta a la exclusión social. Y sabemos que un porcentaje muy grande de los *ninis* tienen cualificaciones bajas ¿Qué quiere decir esto? Que son los que abandonaron prematuramente sus estudios. Por eso, y después del éxito que hemos tenido con la herramienta que les comenté, de lucha contra el abandono prematuro, hemos desarrollado una muy semejante pero que se enfoca a las necesidades de los *ninis* que son totalmente distintas.

En esta herramienta presentamos los distintos perfiles de *ninis*, no son una población homogénea.¿Qué ofrecemos en esta herramienta? Ofrecemos recursos, como intervenciones claves. Con eso me refiero a qué es lo que tiene que tener un país para ayudar a los *ninis,* ¿cuáles son estas características, estas intervenciones, estas políticas que deben ser bien aplicadas? Les damos muchas directrices; les ofrecemos buenas prácticas para que vean cómo se aplican otros contextos y herramientas que están desarrolladas como parte de programas de Erasmus+.

Ambas herramientas que hemos desarrollado en Fedefop están dando una vida sostenible en estos programas Erasmus+ porque presentamos todas estas conclusiones, todas estas herramientas y, esto es importante porque así se puede de verdad hacer un intercambio importante de buenas prácticas y de experiencias.

Este conjunto de herramientas que ofrecemos en este portal está inspirado en prácticas exitosas de FP porque se sabe que los *ninis* pueden recibir con varias medidas y no siempre estas están enfocadas a la FP.

Lo interesante e innovador de esta herramienta es que ve que la FP puede ayudar a los ninis y tiene el mismo objetivo como la otra herramienta pues ayuda a los responsables políticos, a los profesionales, a todos los que trabajan con los *ninis* a implementar políticas con éxito.

Sabemos que la FP mejora la empliabilidad de los jóvenes y ese papel debería subrayarse en políticas que aborden eficazmente las necesidades de los *ninis*. Igual que hemos intentado dar voz a la FP y su función clave frente al abandono prematuro, con esta herramienta queremos decir que la FP puede ser muy útil para apoyar a los *ninis*, para darles las cualificaciones que necesitan para integrarse al mercado laboral y ser activos en la sociedad.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Violencia en las aulas: sin personal, falla la prevención

Profesores, directores, orientadores escolares y padres debaten sobre las causas y las medidas para hacer frente a las agresiones verbales, físicas o cibernéticas a los docentes

Noel Corregidor Gonzalez. 11-10-2023

Hacen falta más recursos. La frase parece manida, por ser tantas veces demandada por los profesores, como ignorada por las administraciones, pero es tajante en boca de todos los consultados para este reportaje. El episodio de violencia donde tres profesores salieron heridos por arma blanca, al intervenir en una reyerta entre alumnos, ha puesto el foco del debate en la seguridad de los docentes.

«Sin recursos de nada sirve tanto protocolo», se queja Víctor Derma, profesor de Secundaria. «Las causas de los problemas de convivencia hay que buscarlas en la falta de recursos humanos para atender al alumnado», sentencia Encarnación Pizarro, secretaria de Salud Laboral de FE-CCOO.

Las cifras muestran la punta del iceberg. Así lo reconocen desde el sindicato ANPE, en cuya memoria del curso 2021-2022 recoge un ligero incremento de las actuaciones realizadas por el servicio del Defensor del Profesor (1.994 frente a las 1.960 del curso anterior). Sin embargo, consideran que «muchos se resignan a seguir aguantando la situación por la que están atravesando», ya que piensan que o «no se puede hacer nada», o no quieren «agravar el problema» con denuncias o enfrentamientos con padres o alumnos.

Las faltas de respeto al profesor y los problemas para dar clases

«Como docente he recibido muchos insultos y amenazas», narra Víctor Derma, «y si no me han agredido ha sido por fortuna, porque dos veces casi lo han hecho». Señala que no es una excepción, teme que «cada vez serán más habituales» y lo achaca al «ninguneo a la figura del docente y la falta de recursos». Rosa Rocha, directora del IES Guadarrama y presidenta de ADIMAD (Asociación de Directores de Madrid), reivindica que haya recursos de apoyo también a los docentes. «A una profesora que acaba de empezar la llamaron hija de puta», narra Rocha, «lo que hacemos los equipos directivos es sentarnos con ellos para apoyarles, pero no somos profesionales».

El informe de ANPE indica que el 78% de sus casos atendidos sufren ansiedad y un 12% depresión. Los principales problemas a los que se enfrentan son la falta de respeto de los alumnos y las dificultades para dar clases (ambas en un 24% de las consultas). Asimismo muestra un incremento de las agresiones a profesores (del 5% a un 6% de los casos) y una estabilización de las amenazas (un 13%) y el ciberbullying (un 12%). «No podemos decir que los niños sean más violentos que antes», comenta Jose Antonio Carmona, Defensor del Profesor en Madrid, «la sociedad ha cambiado y con ella las formas de hacer violencia», indica y resalta que con las redes sociales el ciberacoso puede ser «los 365 días del año y las 24 horas del día».

«Hay veces que los padres se pueden pasar escribiéndote al correo diciendo todo lo que se les cruza por la cabeza», lamenta Rocha, «es difícil de llevar y no hay recursos para que nosotros nos desahoguemos». Todas las personas que aparecen en el reportaje no advierten un incremento notorio de la violencia en las aulas, «la adolescencia siempre es una etapa complicada», expresa Rocha; y apuntan a que casos como el acaecido en Jerez son excepcionales, no obstante, sí señalan que los centros son un reflejo de lo que sucede en la sociedad.

«Hay la misma violencia que fuera de las escuelas. Si fuera aumenta, en la escuela también», comenta Antonio Ramírez. Con 37 años dedicados a la docencia como jefe de estudios, director y profesor en todos los niveles de enseñanza, Ramírez, que prefiere mantener el anonimato con un nombre ficticio, se muestra muy activo en X (antigua Twitter) con el usuario @EnJarras para criticar los recortes en el sistema educativo. «En estas décadas sí he experimentado ese lento, pero inexorable, aumento de la violencia», afirma, sin embargo, remarca que la vida cotidiana en los centros de enseñanza es pacífica.

Ana Cedillo, presidenta de COPOE (Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España), atribuye a la falta de respeto, «los niños lo ven como un pulso, un reto a la autoridad», y a la baja tolerancia a la frustración, «si se contraria sus deseos, no saben gestionarlo», como algunas de las causas de la violencia contra los profesores. Víctor, por su parte, observa en la crítica y en el desprestigio constante de la figura del profesor, «nos consideran el enemigo público a batir», lo que da pie a los insultos y amenazas de padres y alumnos.

Actualmente hay doce comunidades autónomas que han elaborado planes de convivencia (también llamados en algunos lugares reglamentos de régimen interno) en los que se trabajan medidas para mejorar el clima en el sistema educativo y la participación de los agentes implicados. Todas, sin embargo, sí que cuentan con normativas para que los centros redacten sus propios planes. En algunas regiones la convivencia escolar la llevan a cabo unidades específicas (Aragón, Baleares, Canarias, Cantabria, Cataluña, Murcia, Navarra y Comunitat Valenciana), en otras son equipos de trastornos de conducta (Asturias, Castilla y León y Galicia), o

unidades de acoso escolar (Comunidad de Madrid), y en otros casos un equipo combinado con el área de inclusión o atención a la diversidad (Andalucía y Castilla-La Mancha).

Aunque la LOMLOE establece la creación de un coordinador de bienestar, solo en Canarias, Baleares y Comunidad Valenciana existe un coordinador de convivencia en todos los centros. En otras regiones la figura se engloba bajo otros nombres como coordinador de igualdad (Andalucía y Aragón), coordinador de protección (Murcia) o «persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres». Todas estas figuras educativas esconden un detalle: el tiempo de dedicación. Solo Andalucía, Baleares, Canarias, Cataluña, Extremadura y Murcia recogen la posibilidad de disponer de una parte del horario del profesorado para realizar sus funciones. Mientras que solo Canarias establece una retribución económica para el coordinador de convivencia. «El profesor que lleva la convivencia no puede asumir todo», se queja Carmona, «se necesita tiempo, formación y más recursos. Así no es posible».

Cada Comunidad Autónoma regula en sus normativas de convivencia los protocolos a seguir en caso de conductas violentas y las faltas que se aplican a los alumnos. «Hay una tabla donde viene recogida qué falta se le pone al alumno según la situación», expone el Defensor del Profesor de Madrid, «aunque cada caso es diferente». Indica que se crea una comisión de seguimiento y que se valora si se ha pedido perdón o si es reincidente. «Se le puede cambiar de grupo o expulsar, pero es algo que evalúa el centro antes de adoptar medidas», afirma Carmona.

El problema, según denuncia la memoria de ANPE, es cuando «se hace oídos sordos a los problemas» y no se aplica, o se hace parcialmente, lo que recoge dichos planes de convivencia. «Si los niños quedan impunes, incorporarán y repetirán esa conducta», critican, a la par que se desacredita al propio docente. «Es contraproducente que exista una norma y no se cumpla», advierten en la memoria y añaden que hace falta más especialistas en los centros, desde orientadores hasta profesorado técnico de servicio a la comunidad (PTSC), para que trabajen con profesores y padres y modifiquen la conducta del menor.

«Sería necesario revisar el Decreto de Convivencia de la Comunidad de Madrid y darle un enfoque proactivo», expone María del Carmen Morillas, presidenta de FAPA-Giner de los Ríos. Critica que el actual decreto tiene «una línea de actuación punitiva» que no termina de resolver las situaciones conflictivas y comenta que los niños deben de aprender a enfrentarse al conflicto, «el conflicto es parte de la vida», y a tener herramientas que les ayuden a gestionarlo y resolverlo de manera pacífica.

La responsable de Salud laboral de FE-CCOO ve positiva la creación de la figura de coordinación de bienestar en los centros, aunque matiza que si esta figura no viene acompañada de dedicación horaria y de los recursos necesarios, «al final se convierte en una carga para la persona que asume la responsabilidad» y su eficacia se ve limitada. «Es muy importante que, además de crear planes, luego se desarrollen con calidad», subraya Pizarro. Por eso reclama que el profesorado participe en el diseño y desarrollo de estos planes y que los protocolos implementen «medidas basadas en la agilidad, con la menor burocracia posible,» para que los equipos directivos y docentes no se vean atrapados «en procesos largos» que resten efectividad a las intervenciones.

Bajada de ratios y más profesionales

María Luz González, responsable de acción sindical de STEs, ve en la ratios muy altas en los colegios, en las muchas horas lectivas, en la falta de motivación del alumnado o en la falta de flexibilidad en la respuesta educativa a los estudiantes el desencadenante de las actitudes violentas. «Muchas veces los alumnos no se sienten comprendidos ni escuchados y ven el centro educativo más como una cárcel que como un centro donde desarrollar sus capacidades», añade. Cedillo comenta que hace falta más orientadores escolares para que detecten y deriven cuando haya un problema y alude a que «la UNESCO recomienda un orientador por cada 250 alumnos, pero en España se triplica esa cifra».

La principal demanda del sector es que haya menos alumnos por clase para poder abordar mejor las necesidades de los estudiantes. «Que tengas un número que puedas atender con calidad para que, si observas el mínimo indicio, atenderlo antes de que se materialice en un problema», defiende Pizarro, quien señala que faltan docentes y otros perfiles claves como orientadores o PTSC. El Defensor del Profesor en Madrid no ve apropiado que, independientemente del número de alumnos en un instituto, solo haya un orientador. «Es inasumible llevar todo el tema de convivencia o integración de la diversidad con tan pocos recursos», enfatiza Carmona.

Ramírez critica que los recortes en Educación en 2012 empeoraron la situación y que, lejos de mejorar, a día de hoy los recortes apenas se han revertido. «Antes había aulas con 22 alumnos y centros con dos orientadores para 600 estudiantes y profesores de apoyo», ejemplifica y lamenta que de ahí se pasó a la masificación en las clases y a recortar el número de orientadores. «No se ha vuelto a la situación anterior en ninguna Comunidad y en otras, como Madrid, se ha empeorado», comenta Ramírez y sentencia que «el principal remedio reside en las ratios, ya que con 22 alumnos hay menos casos de acoso y si los hay, es más fácil detectarlos».

El Defensor del Profesor de Madrid pone en valor la figura de los agentes tutores de la policía, quienes acuden a las escuelas para hablar de acoso escolar o el ciberbullyng. «Los alumnos no son conscientes de que

amenazar a un profesor es un delito», indica Carmona, por ello reclama más implicación de estos agentes en talleres de sensibilización en los centros.

El psicólogo educativo y la salud mental

«Necesitamos un reforzamiento de los servicios públicos de manera global», resume Pizarro, aludiendo a que es tan importante contar con docentes en los colegios para detectar conductas violentas como unidades de atención sanitaria de salud mental que se puedan tratar con rapidez. «Deberia haber más relación entre el centro escolar y las unidades salud mental», afirma Carmona y pide un refuerzo de los servicios de salud mental infanto-juvenil.

Desde la FAPA Francisco Giner de los Ríos consideran que las situaciones violentas suelen ser el desencadenante propiciado por momentos vitales complicados y que acaban en problemas de salud mental. «Solicitar una consulta de salud mental lleva meses de espera», critica Morillas, por ello proponen la implantación de la figura del psicólogo educativo en todos los centros. Cedillos replica que las funciones del psicólogo escolar ya están recogidas en las del orientador y se muestra tajante en contra de ello. «Cualquiera que conozca un centro educativo sabe que la psicoterapia no se puede hacer en el sitio, debe de hacerse en los centros de salud mental. En los centros escolares hacemos educación», remarca.

La autoridad del docente y el papel de la sociedad

«El profesor se encuentra totalmente solo», comenta Víctor, «con suerte puede contar con el apoyo de algún sindicato o de colegas afines que te den su apoyo y comprensión ante momentos duros y difíciles de afrontar». A su juicio sería necesario fomentar la figura de autoridad del docente y que se deje de tomar al profesorado «como cabeza de turco» por parte de la Administración, culpándole de todo.

La presidenta de FAPA apuesta por el respeto mutuo y recíproco en la comunidad educativa para conseguir un clima de convivencia positivo, no obstante, advierte que «es importante no confundir autoridad académica con poder represivo», ya que Morillas considera que «es justo lo contrario a la convivencia». María Luz González, del sindicato STEs, lo ve igual. «La protección no deriva de una ley de autoridad, se ha visto que no resuelve el problema», señala.

Ramírez coincide en que los docentes «son vapuleados de manera sistemática» en los medios de comunicación y en la sociedad. «Al día siguiente de que en prime time un personaje influyente haya difundido que somos unos vagos, que no nos importan los niños, que ignoramos deliberadamente el acoso, etc, vete tú a tener autoridad sobre unos adolescentes que llegan ya con el prejuicio de que sus maestros y profesores somos sus enemigos», arguye. Una impresión que comparte Rocha, quien observa que siempre se cuestiona el trabajo del profesorado. «Necesitamos que la sociedad nos apoye en nuestra labor y no se nos ponga en entredicho, a veces sin consultarnos», concluye la directora.

Las competencias clave, ¿cubren las exigencias de la sociedad actual? OPINIÓN

«Debemos plantearnos si las competencias establecidas legalmente responden a todas las exigencias sociales de la actualidad. Es decir, si un estudiante que alcance las competencias previstas estará preparado para incorporarse satisfactoriamente a la sociedad que tenemos»

María Antonia Casanova Rodríguez. 18-10-2023

Aunque las competencias están incorporadas a nuestro sistema educativo desde 2006, con la publicación de la LOE, realmente han quedado, en la mayoría de los casos, como una referencia lejana que no se ha plasmado en la realidad de las aulas debido, en buena parte, a que no se recogieron en la normativa posterior que desarrolló la ley mediante los RRDD de enseñanzas mínimas de los diferentes niveles educativos. Por ello, quizá, en determinados centros se tomaron -como indicaba la LOE- como referencia de evaluación y, en consecuencia, se incorporaron metodologías activas en las aulas, mientras que en otros no se tuvieron en cuenta en la práctica de los procesos de aprendizaje.

En el curso 2022/2023, primero de la implantación de la LOMLOE, la propuesta legal de desarrollo curricular ha tomado las competencias como eje del aprendizaje, en el intento de que disminuya la influencia de un sistema memorístico y rutinario en el que el alumnado no «aprende», sino que reproduce literalmente y sin sentido frases y aparentes conocimientos que, en definitiva, le aportan poco a su vida y a su futuro. Es decir, que la normativa derivada de la ley sí recoge la incorporación de las competencias a todo el proceso de desarrollo curricular, proponiendo estrategias comprensivas y cooperativas para la consecución efectiva de las competencias por parte del alumnado durante su trabajo en el aula y fuera de ella. Confiemos en que este planteamiento derive en la mejora de la calidad educativa para el conjunto de la población.

No obstante, la cuestión que ahora sugiero como reflexión obligada es si las competencias establecidas legalmente responden a todas las exigencias sociales de la actualidad. Es decir, si un estudiante que alcance las competencias previstas estará preparado para incorporarse satisfactoriamente a la sociedad que tenemos.

Si somos capaces de concretar cuáles son las características sociales que definen nuestra época, podremos establecer de un modo aproximado las competencias que resultan imprescindibles para vivir y convivir en ella. Estaremos de acuerdo en que nos encontramos ante una realidad incierta, tecnológicamente avanzada, que amplía conocimientos aceleradamente, que difunde enorme información a amplios sectores, que se desarrolla en democracia, que posee gran capacidad de movilidad a nivel mundial y que necesita, por supuesto, conservar la sostenibilidad del planeta, salvo consecuencias gravísimas para todos.

Esta fotografía sintética exige que la educación ofrezca respuestas apropiadas para que la persona evolucione incorporando a su formación el máximo desarrollo de sus capacidades y talentos, además de conseguir el dominio de las competencias imprescindibles para desenvolverse con cierta seguridad -dentro de la incertidumbre reinante- a lo largo de su vida. Por otra parte, la misma descripción que hemos hecho requiere que la educación se mantenga de forma permanente, pues, de lo contrario, el ciudadano quedará desactualizado en muy pocos años tras su formación inicial.

No obstante, la formulación de las competencias clave es variada: alguna es muy concreta (la digital, por ejemplo), mientras que otras resultan, quizá, excesivamente amplias y algo ambiguas. Esto lleva a la necesidad de especificar, a partir de esta primera redacción, lo que implica la adquisición de cada una de ellas para después decidir si, efectivamente, se alcanzan mediante su logro los aprendizajes que exige una sociedad con las características comentadas.

Veamos algunos ejemplos:

Para convivir en democracia, las respuestas educativas se centrarán en el respeto y el enriquecimiento con las diferencias, la capacidad de comunicación, el dominio de idiomas, el control emocional y el trabajo cooperativo. Estos aprendizajes necesarios podrían alcanzarse mediante las competencias de comunicación lingüística, plurilingüe y la personal, social y de aprender a aprender.

Si nos referimos a la cantidad enorme de información que se recibe, el sistema deberá desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico, creativo y divergente, la autonomía personal y la creatividad. Aprendizajes que se corresponderían con las competencias personal, social, con la de aprender a aprender y con la emprendedora.

En cuanto al requerimiento de los conocimientos exigibles para seguir estudios posteriores o incorporarse al mundo laboral, los aprendizajes se concentran en las áreas de Ciencias (Biología, Geología…), Matemáticas, Artes, Ciencias Humanas (Geografía, Historia, Economía…). Por su denominación, este bloque estaría comprendido en la competencia matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería, al igual que en la de conciencia y expresiones culturales y en la de aprender a aprender.

Y si vivimos en tiempos de evidente incertidumbre, parece ineludible que el sistema ofrezca formación en autonomía personal, capacidad para la toma de decisiones, creatividad y posibilidad de emprendimiento. Lo cual podría considerarse comprendido en las competencias emprendedora, en la personal, social y de aprender a aprender y en la relativa a conciencia y expresiones personales.

Este paso intermedio que proponemos ayudará a que el profesorado clarifique los objetivos de aprendizaje pertinentes para que, por un lado, se adquieran las competencias clave al finalizar la educación obligatoria y, por otro, que estas cubran realmente todas las necesidades que se requieren desde la sociedad para contar con una ciudadanía formada en todos los ámbitos precisos para una convivencia democrática en igualdad de oportunidades.

Por otra parte, las normas de desarrollo de la LOMLOE concretan y especifican el posible camino a seguir para implementarlas en las aulas: se secuencian a través de competencias específicas y se ajustan los saberes básicos para el trabajo en los centros. Aparecen objetivos, criterios de evaluación, descriptores para el perfil de salida… Pero, por supuesto y como es fácil anticipar (y comprobar en diferentes recursos didácticos propuestos), este camino resulta de una amplitud enorme y de un excesivo nivel de concreción, por lo que en determinados centros puede resultar difícil seguir fielmente la propuesta, además de que la autonomía institucional permite adoptar el diseño curricular más adecuado para la población que se debe atender en cada contexto territorial.

Respetando la autonomía pedagógica de los centros, parece razonable que, en función de la singularidad de cada institución, esta decida cómo ir incorporando el trabajo de las competencias a cada situación de aprendizaje a través de las respuestas educativas más apropiadas en cada caso, de manera que progresivamente el alumnado vaya dominando los aprendizajes que antes hemos ejemplificado para cubrir las exigencias sociales y su relación con las competencias y que, de este modo, garanticemos que se vayan formando sin dejar ningún dominio competencial imprescindible para la sociedad en la que nos encontramos y en la que prevemos para un futuro inmediato.

En cualquiera de los casos, será importante reflexionar sobre lo que implica el dominio competencial propuesto, concretando los aprendizajes específicos que resultan imprescindibles en cada una de las denominaciones propuestas para que puedan ser manejadas en toda su amplitud.