



ÍNDICE

[El catalán se aleja de los jóvenes: solo 1 de cada 4 alumnos de ESO se identifican con él](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[El profesor que ha dejado el aula por el desinterés y la falta de respeto de los alumnos: "Uno miraba el mapa de Europa al revés"](#) **EL MUNDO**

[Cobran el salario mínimo y atienden a 10 niños a la vez: las empleadas de educación infantil dicen basta](#) **INFOLIBRE**

[Oda a las maestras](#) **EL PAÍS**

[Fracaso escolar: ¿perjudican el colegio y los estereotipos más a los niños que a las niñas?](#) **EL DEBATE**

[Los alumnos disruptivos, la pesadilla de muchos profesores: "Dar clase se convirtió en un infierno"](#) **EL PAÍS**

[Educación estudia cambios en varias de las FP más demandadas al no generar suficientes puestos de trabajo](#) **LEVANTE**

[Dar clase en las escuelas infantiles del Ejército: casi dos años cobrando mal y tarde](#) **ELDIARIO.es**

[Meritocracia y desigualdad de oportunidades educativas](#) **EL PAÍS**

[Los españoles ya no quieren ser ingenieros: «El déficit de profesionales irá en aumento»](#) **EL DEBATE**

[La figura creada por el Gobierno para proteger a los niños del acoso y los abusos fracasa en su implantación](#) **EL MUNDO**

[Lucha contra el acoso escolar: "Un comentario despectivo se puede convertir en una agresión. Hay que atajarlo rápido"](#)
EL PAÍS

[El Govern sube la aportación a la escuela concertada un 4,9% hasta los 715 millones de euros y recorta en infraestructuras educativas](#) **ELDIARIO.es**

[¿Va a desarrollar el Partido Popular una política educativa propia?](#) **EL DEBATE**

[El Govern aprueba dedicar 3,9 millones a pagar la coordinación 'antibullying' tras la polémica](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[¿Por qué hay chicos que se esfuerzan más que otros en los estudios?](#) **ABC**

[La segregación de alumnos en función de si estudian en catalán o castellano enfrenta a PP y Vox en Baleares](#)
ELDIARIO.es

[Reducir ratios escolares: un clamor unánime](#) **EL PAÍS**

[Educación se queda sin dinero para pagar a docentes sustitutos hasta que reciba un pago de Hacienda](#) **LEVANTE**

[Javier Urra propone prevenir el acoso escolar apoyando a los padres en la educación de sus hijos](#) **EUROPA PRESS**

[Entre la inmersión y los modelos lingüísticos: el peso de las lenguas en la Educación vasca divide a los partidos](#)
LA VANGUARDIA

[Liderazgo basado en fortalezas y cualidades: ¿qué es y por qué funciona?](#) **THE CONVERSATION**

[Abandono escolar temprano: causas y posibles soluciones](#) **THE CONVERSATION**

[¿Cómo reducir la brecha de abandono escolar entre el alumnado de origen inmigrante y el resto?](#) **THE CONVERSATION**

[El plurilingüismo en la Formación Profesional: una experiencia transformadora](#) **MAGISTERIO**

[El profesorado asturiano contará con cuatro días de asuntos propios a partir de 2024](#) **MAGISTERIO**

[Las familias se movilizan: "No es normal entregar un móvil a un niño de 12 años"](#) **MAGISTERIO**

[Educo exige un decreto estatal que desarrolle la figura de Coordinación de Bienestar](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Los malestares en el aula, a debate](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Confeción: José Antonio Martínez

El catalán se aleja de los jóvenes: solo 1 de cada 4 alumnos de ESO se identifican con él

EFE. Barcelona 27 de octubre del 2023

El porcentaje de alumnos de cuarto de ESO que afirma que el catalán es su lengua de identificación cae en picado. Así lo demuestra el 'Estudi sociolingüístic de l'alumnat de quart de ESO' que la Conselleria d'Educació ha hecho público este viernes, en el que se analizan los datos sociolingüísticos familiares y los usos lingüísticos generales en el contexto escolar y en las actividades fuera del centro en 2022.

Según este informe, en el que han participado 3.519 alumnos procedentes de 54 institutos, tan solo el 25,4 % de estos jóvenes se siente identificado con la lengua catalana, una cifra que ha ido cayendo desde 2006, cuando alcanzaba el 36,5 %.

Menor uso informal

La investigación señala que los usos lingüísticos entre estos alumnos varían si el ámbito de uso es coloquial o institucional. En el ámbito más informal, es decir, en la comunicación entre el alumnado fuera de clase, es donde el catalán tiene una presencia más baja, junto con la comunicación entre los alumnos dentro de clase. Según el informe, el 61 % de los adolescentes afirma que "nunca o rara vez" utiliza el catalán en contextos informales, mientras que el 27,5 % asegura que lo usa "a menudo o casi siempre". Una cifra menor si la comparamos con 2021, cuando el 57% afirmaba no utilizar el catalán en este sentido mientras que un 33 % sí lo hacía.

Por otro lado, cuando el alumnado se dirige al profesorado, como había ocurrido en las dos oleadas anteriores del estudio, la frecuencia de uso del catalán disminuye ligeramente si se compara con el uso que hacen los docentes al dirigirse a los estudiantes, que aumenta: en 2022 el 50,3 % de los estudiantes afirmaba que el profesorado "siempre o casi siempre" se dirigía a ellos en catalán, mientras que en 2021 el 46,8% tenía esta percepción.

Desaparición entre el alumnado

El uso del catalán cuando los alumnos trabajan en grupo no es generalizado, ya que el 22% lo usa "siempre o casi siempre" en 2022 (un 0,6 % más que en 2021) y el 12,2 % dice que lo hace "a menudo".

De ello se desprende, según subraya el informe, que hay un "destacado" 33,8 %, más de 5 puntos por encima del año anterior (28,4 %), que no habla "nunca o casi nunca" catalán cuando realiza un trabajo en grupo en el aula, un porcentaje que, sumado a la categoría "a veces" representa un 53,2 %, superando al 49,1 % del año anterior. Por tanto, el texto constata que "el uso del catalán entre el grupo de alumnado sigue disminuyendo". Estos datos muestran que el alumnado se comporta de forma bastante diferente según si la comunicación se establece con el profesorado o con los compañeros.

El informe también describe que el 35,5 % de los alumnos de cuarto de ESO lleva menos de 5 años en el sistema educativo catalán, lo que impacta en los conocimientos de catalán y de castellano de esta población y en los usos que hacen de estas dos lenguas. El 44,6 % de estos alumnos proviene de América Latina, aunque también crece de forma muy significativa el alumnado procedente de Asia, que pasa del 6% en 2021 al 20%. Solo hay un 1,8% que ha nacido en otras comunidades autónomas, señala el texto.

La conselleria ha señalado que las interpretaciones derivadas del análisis de estos datos pretenden ser útiles para la mejora de la práctica pedagógica en los centros al proporcionar a los responsables de las políticas educativas información útil para la toma de decisiones sobre el conjunto del sistema educativo.

EL MUNDO

El profesor que ha dejado el aula por el desinterés y la falta de respeto de los alumnos: "Uno miraba el mapa de Europa al revés"

"Una compañera tuvo que coger una baldosa para defenderse", cuenta Ánjel M^a Fernández. "Me pregunto cuánto les ayuda que les regalen el título de ESO"

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Viernes, 27 octubre 2023

El profesor Ánjel -así se hace llamar- María Fernández, nacido en Arnedo (La Rioja) hace 50 años, ha abandonado la docencia después de una década dando clase. Cuenta el porqué en su libro, *Había del verbo a ver. Diario del instituto* (Pepitas Ed.), la crónica real de su día a día en un centro educativo de Navarra durante el curso 2021/2022, el del Covid, tratando de enseñar a alumnos del programa de refuerzo.

Cansado de faltas de respeto» y desinterés, llegó a la conclusión de que «la adolescencia al completo» le producía rechazo. «Veo estupidez allá donde mire. Ya no comprendo ni soporto nada de lo que hacen. No



soporto tanta ignorancia. Casi cada uno de ellos simboliza la imbecilidad», afirma en el libro, un relato que muestra con desgarradora sinceridad una realidad poco conocida en la enseñanza.

El libro comienza: «Tras más de un mes en el nuevo instituto, tenía ganas de abandonar el trabajo. El mero hecho de ir me provocaba ansiedad? ¿Está quemado?»

Sí, estoy quemado. Dejé la enseñanza el curso pasado y éste es el primero en que no doy clase después de una década. No me inscribí en las ofertas para interinos, así que estoy fuera. Tenía una sensación física de ansiedad y desagrado, miedo a lo que me iba a encontrar mezclado con inseguridad, que se incrementaba a medida que veía que el desempeño de los alumnos no me devolvía lo que esperaba por su poco interés, su mala formación académica y un nivel tan bajo que no podía impartir la materia. Vengo de una cultura escolar en la que la figura del profesor era respetada y el trato era muy distinto al que nos encontramos actualmente. Quizá no he tenido paciencia o me ha faltado experiencia, pero soy bastante visceral y me provocaban mucha desazón la mala educación, las faltas de respeto y ver que estos muchachos se creyeran que podían estar al mismo nivel que un docente.

¿Qué ha sido lo peor que le ha pasado en el aula?

He visto a chavales que se insultaban unos a otros, levantándole la mano a profesores... Una compañera mía tuvo que coger un trozo de baldosa para defenderse de un alumno, tal era su miedo e impotencia. ¿A qué tiene que llegar un profesor en el aula para que sienta que su vida está en peligro? Pero lo que más dolor me ha producido tiene que ver con el modo en que yo he respondido: estuve bastante cerca de agarrar a un alumno y agredirlo.

Usted cuenta en el libro que golpeó la puerta de un armario y que le dijo a sus alumnos: «Sois unos zoquetes, joder». ¿Se le puede llamar imbécil a un alumno?

Ojalá nunca hubiera dicho imbécil o zoquete a un alumno. No creo que ayudara en nada.

¿Cómo eran sus alumnos? En el libro habla de un chico que compraba vibradores por internet y los revendía en el instituto, otro con hachís, una chica que se quedó embarazada con 15 años, uno que se metía en peleas todos los fines de semana...

La mayoría de alumnos del programa de refuerzo procedían de familias muy pobres. En algunos casos se notaba la pobreza porque se oía: llevaban la misma ropa toda la semana y en invierno oían a leña quemada. Si no tienes con qué abrigarte, ¿cómo vas a rendir en lo académico? Había una niña a la que su familia evangélica no le dejaba ir a clase y acudía sólo cada dos semanas para que servicios sociales no interviniera. Otra vivía con sus abuelos porque su padre estaba en la cárcel y su madre se desentendía. Muchos no reciben el afecto adecuado y eso se nota en el aula, donde llaman la atención buscando la ayuda afectiva que no reciben en sus hogares.

¿Siguen estudiando después de los 16 años?

A muchos lo que les pasa es que quieren trabajar. En La Ribera de Navarra hay muchas familias de origen inmigrante que han venido a trabajar en las conserveras o en el campo, y ellos quieren hacer lo mismo. También ocurre que a veces tienen tan poco nivel académico que sufren una pelea consigo mismos porque hay problemas muy sencillos que no pueden afrontar y eso les frustra mucho.

Está en el debate la posibilidad de extender la enseñanza obligatoria de los 16 a los 18 años. ¿Es partidario?

No solucionaría el problema, sino que lo agravaría. Algunos alumnos son capaces de asegurar el primer día de curso que no piensan hacer nada en todo el año y lo cumplen a rajatabla. El chaval que a los 13 años no quiere estudiar mantiene una pelea diaria con el centro y complica mucho el trato con el resto del grupo. Se deberían crear espacios de aprendizaje ajenos a los caminos de la ESO.

¿La FP?

El problema es que en el aula se sienten enjaulados. Les interesa el taller, pero les desesperan las asignaturas obligatorias.

A estos alumnos de refuerzo usted les daba clase por ámbitos, mezclando varias asignaturas, como Lengua e Historia. ¿Les va bien este sistema?

Se desdibujan las materias.

Dice que los alumnos de ESO que están en refuerzo tienen exámenes con un nivel de Primaria. Cuando terminan, ¿salen sabiendo algo o les regalan el título?

No es sólo a los de refuerzo, en general se regalan muchos títulos. Muchos alumnos terminan 4º de la ESO y se gradúan y es un regalo con el que no soñaban. Se favorece bastante que pasen de curso en curso y es raro que se les haga repetir. Me pregunto cuánto les ayuda a ellos. Si les abre un camino, en fin, pelillos a la mar. Pero no estoy seguro de qué es lo que ellos entienden que se les enseña.

¿Exigirles menos no los perjudica? En su libro cuenta que estos críos dicen que las siglas del programa PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo) significan «Personas Retrasadas o Anormales».

Es muy difícil exigirles más. Hay chavales de 12 años con un nivel de Lengua o Matemáticas de niños de ocho años.

Durante el Covid hubo manga ancha con la nota. Habla de una instrucción del Gobierno de Navarra a los profesores que decía: «Si es lo mejor para el alumno, no titulará; pero si es lo mejor para el alumno, titulará».

Además, nadie que aprobara las dos primeras evaluaciones podía suspender el curso, aunque tuviera un cero en la tercera. El profesor tiene que medir según baremos académicos, no según lo que entienda que es mejor para el alumno. No creo que ayudara en nada a los chicos y ponía a los profesores en un lugar que no les correspondía.

En el libro salen algunas de las faltas que cometen sus alumnos. «Así» lo ponen «hasi» y «ha sí». Escriben «hida y vuelta», «hun amigo» o «eya se siente horgullosa de aberlo intentado». ¿Qué más errores cometen?

Se podría haber escrito otro libro con todos los errores que cometen los alumnos no sólo en Lengua, incluso los chavales que tienen buen nivel académico. Uno de los que salen en el libro se puso a mirar un mapa de Europa y no lo entendía porque lo estaba mirando al revés. Otro ni siquiera sabía lo que significaba la palabra mapamundi.

¿Qué edad tenía el chico que decía que Navidad era el 25 de noviembre?

13 años.

¿Qué efectos han tenido las pantallas?

Han sido nefastas. Yo las sacaría del aula. Los alumnos las utilizan para oír música, ver vídeos, jugar a videojuegos... Distraen. La Administración está constantemente buscando el modo de poner controles parentales, pero los chavales son muy listos. Hay una batalla continua. Para leer, escribir o estudiar la Historia de la Literatura no hacen falta pantallas.

¿Va a volver alguna vez a dar clase?

No lo sé. En principio, no. Ahora estoy reconduciendo mi carrera hacia la corrección ortográfica y de estilo. Si puedo evitarlo, lo evitaré.

infoLibre

Cobran el salario mínimo y atienden a 10 niños a la vez: las empleadas de educación infantil dicen basta

Las trabajadoras de educación infantil han convocado dos paros el mes de octubre y amenazan con volver a la huelga en noviembre si no se desbloquea la mesa de negociación

Denuncian que es un sector "altamente precarizado", en el que los salarios no se corresponden con la alta responsabilidad de su personal

Laura Prieto. 28/10/2023

Las trabajadoras en la educación infantil han dicho basta después de años arrastrando unas condiciones laborales más que precarias y tras más de doce meses con el convenio sin renovar. Educadoras, limpiadoras, personal administrativo de toda España han ido a la huelga los días 19 y 25 de octubre y se han concentrado este sábado 28 en la Plaza de Callao de Madrid.

De no haber acuerdo en la próxima mesa negociadora entre sindicatos y patronal prevista para el 2 de noviembre, volverán a los paros los días 8 y 15. Hasta el momento, sólo Comisiones Obreras ha convocado las jornadas de huelga, que han tenido un seguimiento medio del 60%, algo superior en Galicia y Madrid donde han superado el 80%. El sindicato habla de "éxito rotundo" a pesar de unos mínimos "abusivos" y de denunciar presiones por parte de algunos centros. Además, han instado al resto de organizaciones a unirse a los paros y "no sólo acudir a las concentraciones después de ver la repercusión mediática del caso".

"Lo que pedimos es el desbloqueo de la mesa negociadora y que haya avances. Estamos hablando de un sector muy precario con un malestar inmenso. Hay sueldos muy bajos que no se corresponden con la responsabilidad de las trabajadoras y las tareas que tienen", explica Pedro Ocaña, secretario de Privada y Socioeducativo de Comisiones Obreras, que dice no ser "muy optimista" respecto a la reunión del dos de noviembre: "Nos hemos encontrado con patronales que querían recortar aún más un convenio de donde no hay qué rascar. Esperamos que entiendan la señal que manda el éxito de las movilizaciones".

Diferencias abismales entre trabajar en un centro público o privado

No es la primera vez que las trabajadoras de Infantil van a la huelga. Ya lo hicieron a finales de junio, sin conseguir ninguna mejora laboral, y en 2019, cuando se firmó el actual convenio colectivo, que lleva caducado desde 2021.

Hace tres años las educadoras de Infantil no llegaban a mileuristas. Tenían un salario medio de 930 euros que, tras la negociación colectiva, se mejoró levemente. Con la actual tabla salarial, de 2021, el sueldo base que cobran estas trabajadoras es de 1.134 euros brutos al mes, poco por encima del SMI, excepto en el caso de las



que educadoras de los centros privados, cuyo convenio establece un sueldo de 1.028 euros, sin llegar al mínimo legal establecido este año.

Las diferencias salariales y, en general, de las condiciones laborales entre las trabajadoras de los centros públicos, concertados y privados son abismales. Andrea P. trabaja en un centro público de la Comunidad de Madrid, pero durante varios años lo ha hecho en uno de gestión privada. “Yo cobraba 600 euros con un contrato de 5 horas, que era el que me daban. Mis compañeras a jornada completa no superaban los 1.000 euros. Ahora, después de haber aprobado las oposiciones, cobro 2.500 euros, que no está del todo mal, aunque las condiciones siguen siendo malas, especialmente en ratios, horas de trabajo, descansos...”, explica a infoLibre.

Otra de las situaciones habituales que denuncian las trabajadoras es el despido de gran parte de las profesionales durante los meses de julio y agosto, en los que suele haber menos niños inscritos, una práctica que, insiste Ocaña, es “ilegal”: “No estamos ante una actividad estacional y esto no lo digo yo. Lo dice el Supremo y se pueden consultar diferentes sentencias que afirman que es una actividad permanente, por lo que no debería de haber ningún educador fijo discontinuo”

Nadia M., graduada en Educación Infantil y opositora, lleva dos años encadenando contratos temporales en centros privados, algunos de pocos días o semanas y de no más de tres horas diarias. “Cuando terminas la carrera lo normal es estar así durante mucho tiempo. Lo peor es que me hacen contratos en los que ponen que son auxiliar, cuidadora... cualquier término con el que puedan pagarme menos de lo que deberían por mi formación”.

Explica a este medio que no es nada fácil encontrar trabajo en el sector privado, a pesar de que ella ha notado “una falta evidente de personal en las aulas” y “un exceso de horas trabajadas”: “Los ratios son altísimos y no hay tiempo libre para preparar las clases o hacer tutorías”. “En nuestro país, las educadoras de esta etapa escolar no obligatoria trabajan 38 horas semanales, todas ellas lectivas, por lo que cualquier otra actividad complementaria tienen que realizarla en su tiempo libre”, añade Ocaña.

Un sueldo adaptado a la responsabilidad que tienen

“Es mucho riesgo y mucha responsabilidad. Tienes a más de una decena de niños a tu cargo, además de las reuniones y el contacto directo con los padres, las comidas, estar pendientes de las alergias y demás, los pañales, si el niño llora o le pasa algo... No se corresponde con lo que se cobra para nada, es muy precario”, explica Sara L., técnico de Educación Infantil en una escuela de Nueva Carteya, en Córdoba.

Antes de conseguir este trabajo a tiempo completo, Sara L. también ha trabajado como auxiliar y cuidadora. Cobra 1050 al mes, aunque tiene amigos a los que les pagan algo más, porque “todo depende del convenio y del tipo de centro”. Ella denuncia que, por su contrato, no tiene “ni días libres para ir al médico”. Trabaja de 8:00 a 2:30 con 13 niños a su único cargo, a excepción de en la época de recogida de aceituna - trabajo principal en su localidad- en la que cuenta con una auxiliar que le ayuda en las horas de más trabajo.

Las tres educadoras consideran que su sueldo no corresponde con la responsabilidad que tienen y que sus condiciones laborales dificultan aún más su trabajo y la atención que reciben los bebés y niños. “Hay una persona para 8 bebés, otra para 15 niños de 1 a 2 años, y otra para 20 de 2 a 3. Es una locura... son vidas que tienes en tus manos y no se da abasto”, explica Andrea P. La recomendación de la Comisión Europea es que haya una persona por cuatro bebés, seis niños de 1 a 2 años y entre 12 y 14 en el caso de los 2 y 3 años. En España, de media, se duplica esa cifra. Tampoco se cumple la norma que marca que haya una maestra y dos educadoras por cada aula.

Un sector feminizado que no se valora lo suficiente

El sector de la educación infantil está feminizado prácticamente en su totalidad. Un 95% de las empleadas son mujeres y, desde las organizaciones sindicales, denuncian que la congelación de sus salarios no hacen más que “aumentar la brecha salarial” que hay en nuestro país.

“Si el 95% de los contratos fueran de hombres no veríamos estas condiciones retributivas y laborales, de eso estoy seguro. El gran problema es que no se las valora. Históricamente se ha asociado esta etapa a lo asistencial, no a lo educativo y hay una parte de la sociedad y de las administraciones que sigue viendo Infantil como un sitio donde dejar a los niños para ir a trabajar y poco más”, critica Ocaña.

A todo ello, añade Ocaña, se le suma que hay Comunidades Autónomas y localidades que están externalizando sus servicios de manera sistemática: “Estas empresas a las que se les conceden ciertos servicios por concurso luego están representadas en la mesa negociadora y, por supuesto, no tienen ningún interés en mejorar las condiciones de trabajo. Esto pasa cuando los gobiernos no entienden el valor que tienen estas personas que cuidan y educan en la etapa más importante a nuestros hijos”.

Nadia M. recuerda que la escuela infantil “es esencial en la socialización de los niños, en su desarrollo social y en la estimulación cognitiva”, además de “ofrecerles oportunidades para desarrollarse emocionalmente” y “detectar de forma temprana necesidades especiales”.

“Es un trabajo muy bonito, son niños y están siempre felices, pero es agotador. Sientes que no puedes más, que no cubres como deberías sus necesidades. Son completamente dependientes y es a quienes más les afecta esto”, concluye Sara L.

EL PAIS **OPINIÓN**

Oda a las maestras

Las maestras nos recuerdan a todos el valor esencial de la confianza. Con ellas aprendemos que los hijos no nos pertenecen

ANNA MARIA IGLESIA PAGNOTTA. 28 OCT 2023

“ECHO de menos a Paola”, me dijo Nora, de cuatro años, semanas atrás, cuando aún quedaban pocos días para que empezara el nuevo curso escolar. Con los padres agobiados por el trabajo, los últimos días de agosto son aburridos. “Lo siento”, le dije. “No es esto”, replicó enseguida, “echo de menos a Paola porque la quiero, porque con ella hago cosas importantes”.

Sólo en su segunda acepción, el diccionario relaciona la figura del maestro con la educación de los más pequeños. Esta subordinación del diccionario, que en sus definiciones de la palabra maestra privilegia la acepción que hace referencia a la “persona que enseña una ciencia, un arte, un oficio”, es bastante elocuente y nos dice mucho de la consideración social que damos a las *maestras*. Y de aquí en adelante voy a hablar en femenino, porque la educación infantil es un sector altamente feminizado: hasta casi la mitad del siglo XX, magisterio fue la única salida laboral para las mujeres que querían estudiar. Se consideraba que el cuidado -no se hablaba de enseñanza- de los más pequeños estaba naturalmente reservado a las mujeres; la maestra era una madre que cuidaba a los hijos de los demás. La maestra, leemos en las actas del Congreso Nacional Pedagógico de 1882, debía mostrar “un cariño sin igual para los niños, una dulzura de carácter que no se encuentra generalmente en el hombre”.

Este argumento arraigó con fuerza, y prueba de ello es que, en términos proporcionales, todavía hoy la presencia de chicos en las aulas de magisterio y de hombres en las guarderías es ínfima. Este arrinconamiento de la educación infantil en el ámbito de los cuidados y del cariño ha llevado también a arrinconar la segunda acepción del diccionario en favor de la primera y de la tercera: los maestros son ellos. Los maestros son aquellos que enseñan una ciencia, un arte; aquéllos que, con autoridad, ejercen influencia y tienen discípulos. La literatura y el arte en general han puesto en el centro la figura del maestro: cuadros como *La escuela de Atenas*, *La lección de anatomía* o *La clase de danza* y obras literarias como los diálogos de Platón —todos sus diálogos ponen el maestro en el centro—, o las firmadas por Henry James, Philip Roth o George Steiner con su ensayo *Lecciones de los maestros*, reafirman el concepto de maestro vinculado a la enseñanza superior, elevada, intelectual y socialmente reconocida, siempre vehiculada por la figura masculina del docente, del profesor, de quien instruye y, como bien observa Steiner, deja una huella, no siempre positiva, en su discípulo.

¿Dónde están las maestras? Donde está el reconocimiento por aquel aprendizaje temprano, aquel que viene acompañado por el descubrimiento del mundo, por la curiosidad y la inocencia que, como dijo Giovanni Pascoli, hace de la mirada del niño una mirada poética.

“Recuerdo que un día, yendo a piano con el autobús que cogía habitualmente y que bajaba por la calle Muntaner, vi una verja forjada frente a una casa imponente en la que se podía leer 'Escuela de puericultura'. Recuerdo que aquello me impresionó y desde entonces siempre más me fijé e incluso imaginé dentro alguna vez con muchos niños pequeños a hombros”, recuerda Anna Fancelli. Ella pudo seguir el camino de su padre —de talento tenía, y mucho— y dedicarse al periodismo, pero lo tuvo siempre claro: quería ser maestra.

Han pasado muchos años, pero el compromiso y la pasión por la profesión siguen siendo los mismos, incluso más. Para ella, ser maestra se resume con la imagen de las pequeñas manos de un niño entrelazadas con sus plantando fresas: “Dos manos que se acompañan desde el respeto, sabiéndose necesarias unas para otras, que es escuchan y que tejen relaciones”. Respeto y, por tanto, amor, palabra que utilizaba también el historiador Jules Michelet para definir qué era para él enseñar: “Siempre me he preocupado por no enseñar más que lo que sabía... Les transmití las cosas que despertaban mi pasión, nuevas, animadas, apasionadas (y encantadoras para mí), bajo el encanto primero del amor”. El amor es respeto y es, sobre todo, confianza. Confiar es abrirse al otro sin miedo, sin prejuicios.

Cuando mi hija pequeña se lanza a los brazos de su maestra Fabrizia y la abraza, o cuando, sonriendo bajo su chupete busca las bromas de Ermínia, expresa confianza hacia estas mujeres, hacia el entorno, nuevo, diferente de casa, pero familiar y acogedor. Está aprendiendo a abrirse a un mundo, el nuestro, donde reinan, en cambio, la desconfianza y la sospecha. Desconfiamos de los demás, desconfiamos de las instituciones, de los poderes, de las autoridades... Desconfiamos por miedo, por desengaño, por cinismo, por frustración y también por desamparo. “Sin confianza nada es posible”, le dice la madre a Bluey, el perro pastor protagonista de una de las series más vistas por los pequeños y que más nos entusiasma a los mayores.



No se puede añadir mucho más a las palabras de la madre perra; sin confianza nada funciona, sin confianza los lazos sociales se debilitan hasta romperse, sin confianza lo que llamamos “democracia” queda irremediadamente herido, porque se rompen todos sus pilares. Las maestras nos recuerdan a todos, empezando por sus padres, el valor esencial de la confianza: con ellas aprendemos que los hijos no nos pertenecen. Como diría Jane Lazarre, a ellas confiamos los seres por los que daríamos nuestra vida para recuperar esa vida que los hijos se han llevado. Porque sin ellas, sin esas ocho mujeres, yo no podría escribir este artículo.

“¿Qué hay más feminista que escribir un libro sobre una maestra?”, se pregunta Lara Moreno en la introducción de *Historia de una maestra*, de Josefina Aldecoa, “un libro sobre una maestra, en el puro significado de este sueño: llegar a donde no hay nada y cuidar, transmitir, educar, desde el respeto, desde la empatía, para la libertad”. ¿Hay algo más necesario que reivindicar y reconocer esta tarea que han hecho y realizan las maestras? Porque, con sus cuatro años, Nora tiene razón: las maestras hacen cosas importantes.

EL DEBATE

Fracaso escolar: ¿perjudican el colegio y los estereotipos más a los niños que a las niñas?

A los alumnos varones les suele ir, en líneas generales, peor, hasta el punto de que casi 7 de cada 10 estudiantes que abandonan los estudios son hombres, pero en entornos aislados y fuera del aula, su desempeño es similar al de las chicas

Roberto Marbán. Madrid 29/10/2023

El fracaso escolar tiene género y es masculino. Sin embargo, parece que son los factores externos a la mera resolución de ejercicios los que acaban provocando que a los futuros adolescentes varones les vaya peor en los estudios que a las féminas, hasta el punto de que el abandono escolar impacta muchísimo más sobre los hombres.

Si, por contra, solo atendemos a la resolución de ejercicios de manera individualizada en los estadios iniciales, nos encontraremos entonces que no se observan grandes diferencias. «En nuestra base de datos, y con millones de ejercicios hechos, los niños lo hacen igual que las niñas. En un entorno aislado, ellos solos frente al ordenador, no se aprecian diferencias, por lo que cabe concluir a modo de hipótesis que hay factores en las clases que hace que no sea así en los colegios», declaraba recientemente, para un reportaje anterior, el cofundador de Smartick, Javier Arroyo.

Por eso, desde El Debate hemos querido profundizar más en esta cuestión. ¿Qué está perjudicando más a los niños si a nivel individual no se aprecian diferencias reseñables respecto a sus compañeras? «La única diferencia es que las niñas son más metódicas, tienden más a revisar las respuestas una vez finalizados los ejercicios», añade a este medio César Fernández, del equipo de didáctica de esta plataforma.

«Nuestra plataforma funciona con un trabajo individualizado, lo que nos lleva a pensar que cuando los alumnos no están separados por ninguna etiqueta, como puede ser la cuestión de género, sus resultados son más o menos parecidos».

Brecha en el colegio

Entonces, ¿por qué se produce en los colegios esa brecha de género que luego acabará provocando que ellos protagonicen porcentajes más altos en fracaso escolar? «Los estereotipos que arrastramos, las etiquetas... acaban afectando a cualquier colectivo de iguales», opina Fernández.

«La escuela reproduce los estereotipos de la sociedad, porque está creada para ser un reproductor social pensada para crear la sociedad del mañana», dice. En todo caso, y dando por buena esta teoría, las mayores diferencias acabarán destapándose siempre en la secundaria.

«Las motivaciones de los estudiantes se fraguan en la primaria, pero los hechos (como por ejemplo, qué carrera elegir) vienen en la secundaria, allí es donde los estereotipos, el cumplir con lo que se supone que tienes que ser o hacer, acaban teniendo más peso».

Fernández, que ha sido docente varios años, lamenta que las actuales ratios no permitan en la escuela actual esa atención individualizada con la cual,

Encuesta de notas

Encuesta de notas elaborada por Smartick, donde se observa que las de los niños son ligeramente mejores que la de las niñas

Curso	Nota chicos	Nota chicas
1ª Primaria	8,65	8,45
2ª Primaria	8,74	8,29
3ª Primaria	8,35	8,09
4ª Primaria	8,25	8,04
5ª Primaria	8,22	7,95
6ª Primaria	8,04	7,94
1º ESO	7,49	7,77

Tabla: El Debate - Fuente: Smartick - Descargar los datos - Creado con Datawrapper

unos y otras demuestran un desempeño similar. «Bajar las ratios, ya se sabe, impactaría directamente en la mejora del nivel general que, por otra parte, es hoy peor que antes. Pero por desgracia, es casi imposible fomentar esa atención individual cuando tienes 25 realidades diferentes en la clase».

Fenómeno oculto

El fenómeno del fracaso escolar mayoritariamente masculino, aunque no es nuevo, permanece oculto precisamente porque no está en el foco al afectar más al hombre que a la mujer.

Según la experta María Calvo, profesora de la Universidad Carlos III de Madrid y autora de varios libros sobre masculinidad y feminidad, existe en el sistema educativo «una absoluta falta de comprensión hacia las actitudes masculinas». «Muchos niños acabarán tirando la toalla precisamente por falta de comprensión, algo que provoca negar las diferencias biológicas».

Otros factores, como la casi unánime presencia de profesorado femenino en las aulas podrían influir a su vez en el desempeño educativo de los varones. «Las formas de enseñanza muy feminizadas no ayudan a los chicos, que necesitan, tanto un cierto nivel de competencia, como una jerarquía y autoridad en las que alguien les ponga en su lugar y ayude así a su autocontrol».

EL PAIS

Los alumnos disruptivos, la pesadilla de muchos profesores: “Dar clase se convirtió en un infierno”

Los docentes ven imprescindible fijar límites claros y más recursos personales para atajar unos comportamientos que lastran el aprendizaje

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 29 OCT 2023

María Sancho tiene la sensación de haber cambiado de trabajo. Pasó una década en un instituto público del área metropolitana de Barcelona en el que ir a clase, asegura, “acabó siendo un infierno”. Daba matemáticas, sobre todo en tercero de la ESO, el nivel más difícil, y con frecuencia a última hora de la mañana, la peor. “De 28 alumnos, 20 no querían aprender. Hablaban, se gritaban desde la segunda fila a la cuarta en medio de una explicación, se insultaban... Algunos no querían ni sacar la libreta. En general no querían hacer nada”, recuerda. Sancho a veces les decía: “El que quiera, que se vaya al fondo. Si estáis tranquilos, no os diré nada”. Ponía delante a los ocho chavales que querían trabajar y me centraba en ellos. Porque eso era lo que más me afectaba: que a los pocos que sí querían aprender, los demás no les dejaban”. Si hubiese sido uno, afirma, podría haber intentado que lo expulsaran. “Pero cuando son 20 es muy difícil expulsarlos a todos”.

Hace dos años, Sancho cambió de centro. Fue un desplazamiento de 10 kilómetros hacia el centro de Barcelona, a una zona acomodada, pero le pareció llegar a otro planeta. Uno en el que los estudiantes caminan por los pasillos, en vez de ir corriendo y gritando. “Aquí puedo explicar mis buenos 15 minutos, y podría estar más de media hora, porque son capaces de mantener la atención. Y luego, ponerles un ejercicio, y lo van haciendo, lo cual me parecía increíble”. Casi todos llevan hechos los deberes, cuando en el otro instituto —que no estaba catalogado como de máxima complejidad, y se levanta en una zona humilde, pero no marginal, ni concentra un elevado porcentaje de alumnado extranjero— los hacían cuatro, lo cual convertía en absurdo dedicar tiempo de clase para corregirlos. “A veces los chicos de aquí hacen tonterías, son adolescentes, pero es muy distinto. Puedo enseñar”, afirma.

Las conductas disruptivas en el aula reducen el rendimiento académico, empeoran las relaciones sociales en el centro y aumentan la insatisfacción profesional de los docentes, hasta el punto de empujar a algunos a abandonar, según han confirmado en las últimas décadas numerosos estudios. Una reciente encuesta de la editorial SM reflejaba que un tercio del profesorado las sufre, constituyendo la principal fuente de estrés laboral. “También afecta a la igualdad de oportunidades en educación”, dice Ismael Sanz, profesor de la Universidad Juan Carlos I, “porque los alumnos de clase media baja o baja encuentran de media en sus centros más alumnos disruptivos que los de clase alta”.

El contexto socioeconómico de un centro, y su ubicación rural o urbana, suele influir en el grado de disrupción en sus aulas, coinciden los docentes entrevistados para este artículo, que ponen casi al mismo nivel otros dos factores. El primero, que la dirección apoye al profesorado y fije con claridad unos límites al alumnado —algo que según Sancho no sucedía en su anterior instituto—, un respeto sin el cual otras posibles vías para abordar los problemas pierden sentido. Y el segundo, disponer de recursos materiales y humanos suficientes, por ejemplo para que entre un segundo profesor o un educador social en el aula en caso necesario, para sacar al alumno que impide la marcha normal de la clase y hablar con él, o para dividir de forma más duradera los grupos muy complejos.

Sara Madrigal enseña Geografía e Historia en el instituto público Diamantino García Acosta, situado al sureste de Sevilla, en una de las zonas más pobres de España. “Y pese a ello manejamos unas ratios de alumnos, personal de orientación, pedagogía terapéutica, y audición y lenguaje que no difieren de un instituto de una zona cara de Sevilla”, lamenta. A su centro, catalogado como de difícil desempeño, los docentes no llegan por casualidad, tienen que solicitarlo. “Aquí sabemos lo que es más y menos grave. Yo tengo en cuenta si un niño



ha venido sin desayunar o si ha tenido una noche horrible porque a su padre lo han detenido. Pero el insulto directo al profesor o a otro alumno es una línea roja y conlleva la expulsión. Y se hace como en cualquier sitio, con los deberes para casa y con sus padres allí aguantándolo”.

Madrigal, que lleva 15 años de docente, casi todos en centros de compensatoria, cree, al mismo tiempo, que pensar que los chavales vuelven de la expulsión muy distintos es un error. “Hay una especie de rearme ideológico de lo disciplinario sobre lo convivencial. Y yo no vengo aquí a jugar. Vengo a dar Geografía e Historia, y el que no me deje dar mi clase se va a la calle. Pero hay profesores que usan el parte disciplinario como escudo para todo, y el respeto no se obtiene así, sino de muchas otras maneras”.

Toda la atención

La falta de medios la vivió hace unos años Ignacio Soler, entonces presidente de la asociación de familias de una escuela pública del centro de Valencia, cuando en 2016 un alumno con grandes necesidades educativas fue incorporado sin apoyos al grupo de su hija. “El niño requería el 100% de la atención del tutor o tutora. Gritaba, se levantaba continuamente, cogía cosas de otras mesas, pegaba, se cogía a las piernas de la maestra... En dos cursos, cuatro niñas, las que más agresiones sufrían, se fueron del colegio. Y él también sufría, porque a partir de un momento el resto de la clase le hacía el vacío, y los más fuertes a veces le pegaban a él. Todos los retos de la educación estaban ahí, pero con tutores, que cambiaban cada año, sobrepasados, sin apoyo ni formación específica para lidiar con esa situación, y con los niños y las niñas en un sálvese quien pueda permanente”, recuerda.

Haciendo frente común con la familia del alumno, los progenitores presentaron sin éxito escritos al centro, a la inspección educativa y a la consejería para que destinaran un profesional a acompañarlo en el aula. Finalmente, en 2019, la administración derivó al niño a un centro de educación especial. “Nuestra sensación fue de fracaso, porque creemos en la inclusión. Pero para que sea posible los centros deben tener recursos”, afirma Soler.

Un ejemplo distinto, en este caso esperanzador, sobre cómo abordar la disrupción lo encarna Aitana, que tiene 18 años y acaba de empezar la carrera de Educación infantil después de haber estado al borde del fracaso escolar. “Yo era la típica chica que no estaba motivada con estudiar, y que todo lo tomaba a la defensiva. Si los profesores me decían de hacer algo, lo rechazaba, incluso les podía gritar o insultar. Desobedecía todas las órdenes que me daban”.

Aitana, que repitió tercero de ESO, cambió progresivamente su actitud gracias, en buena medida, al empeño de la dirección y el equipo docente del instituto público de Salvaterra de Miño (10.079 habitantes, Pontevedra). Un centro de tamaño mediano, situado en un entorno rural, que puso en 2012 la mejora de la convivencia en el centro de su proyecto educativo. “Empezamos a formarnos los profesores, luego a los alumnos, y después juntos”, explica Andrés Cabana, profesor de Matemáticas, que impulsó el plan en su etapa de director. Más del 30% del alumnado participa ahora en los programas de mediación y de tutorías entre iguales, lo que les da cierta responsabilidad en materia de convivencia. “Eso de por sí la mejora”, prosigue, “y también convertimos las aulas de castigo en aulas de convivencia, adonde los chavales van y se habla con ellos, no se les pone a hacer tareas sin más”.

“Para mí”, dice Aitana, “fue muy importante, porque me sentía como la oveja negra. No sabía por qué tenía esa conducta, quería cambiar, pero no sabía cómo. Ellos se sentaban contigo, te hablaban, y no eran las típicas charlas. Me hacían pensar y notaba que le importaba a alguien”.

europapress.es

¿Cuál es el sobrecoste económico del fracaso escolar en España?

MADRID, 30 Oct. (EUROPA PRESS) - El fracaso escolar en los distintos niveles educativos en España generó un sobrecoste económico de 4.596 millones de euros durante el curso 2022-2023, cifra que engloba los costes de la repetición escolar, de tener alumnado que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria sin el título y del abandono temprano.

Esta es una de las principales conclusiones del 'Informe del Coste Económico del Fracaso Escolar', recogido por Europa Press, elaborado por la compañía internacional de tecnología educativa dide.org. En concreto, el estudio detalla que los costes de la repetición en Educación Primaria, ESO y Bachillerato ascienden a 1.410,9 millones de euros; el no aprovechamiento de recursos por fracaso escolar en ESO a 1.250,9 millones euros; por abandono temprano en Bachillerato, 443,2 millones de euros; Grado, 604,9 millones de euros; Grado medio, 412,4 millones de euros; y Grado superior, 473,7 millones de euros.

La investigación recuerda que en 2022 repitieron curso un total de 49.064 alumnos de Educación Primaria, 125.265 de Educación Secundaria Obligatoria y 38.642 de Bachillerato. A estas cifras hay que añadir las correspondientes al fracaso escolar en ESO (180.693 alumnos que salen del ciclo sin el título) y al abandono temprano en Bachillerato (64.018 alumnos) y en Grado, Grado medio y Grado superior (201.830 alumnos).

El informe muestra que la tasa de idoneidad inversa (alumnado de 15 años que no está en el curso que le corresponde por edad) oscila entre el 12,7% de Cataluña y el 39,8% de Melilla, con una media nacional del 24,5%. Por su parte, en lo referido a los alumnos de 12 años, esta tasa media es del 12,1%, oscilando en este caso entre el 5,3% de Cataluña y el 21% de Ceuta.

En lo referido a las tasas de fracaso escolar, estima que el 12,9% del alumnado que cursaba la ESO, un total de 180.693 alumnos, abandonó esta etapa sin haber obtenido el título. Por debajo de esta media, en orden creciente, se ubican Cantabria, País Vasco, Navarra, Canarias, Asturias, Galicia, Cataluña, Castilla y León, Extremadura, Aragón y Madrid, mientras que por encima de ella se ubican Comunidad Valenciana, Baleares, La Rioja, Castilla-La Mancha, Andalucía, Melilla, Murcia y Ceuta.

Otro de los aspectos clave a la hora de calcular el sobrecoste económico es el referido al abandono temprano, referido a la población entre los 18 y 24 años que abandona sus estudios sin haberlos finalizado, especialmente referidos a Bachillerato y Grados.

En este caso, la media española de abandono escolar se situó, en 2022, en el 13,9%. El estudio concluye que una reducción del 10% en la tasa de repetición escolar, en las etapas de Educación Primaria, ESO y Bachillerato, mediante la aplicación de herramientas de detección temprana de dificultades y la adopción de medidas adecuadas, "permitiría un ahorro de 141,09 millones de euros y redundaría en ayuda para un total de 21.297 alumnos".

Por su parte, esa misma reducción aplicada a la salida de alumnos sin el título de la ESO "permitiría un ahorro de 1.125,8 millones de euros y permitiría ayudar a 18.069 estudiantes a finalizar esta etapa con la obtención del título correspondiente".

Para la CEO de dide.org, Elena Betés, quien considera que el fracaso escolar es "un fracaso como sociedad y tienen impactos familiares muy relevantes", el sobrecoste económico "es sólo la punta del iceberg". "En un mundo en el que aprender a aprender es clave para ser capaces de adaptarse a las máquinas inteligentes, no podemos permitirnos perder casi medio millón de jóvenes sin formación relevante para su vida profesional", apunta. "Existen opciones de identificar los problemas de manera precoz y ayudar a los docentes, que son la clave en el sistema educativo, con herramientas y reconociendo su trabajo y función como el pilar clave del desarrollo del país", concluye Betés.



Educación estudia cambios en varias de las FP más demandadas al no generar suficientes puestos de trabajo

Los grados superiores de Medio Ambiente y Actividades Físicas y Deportivas son de los más demandados pero ofrecen pocas salidas laborales

Miles de estudiantes de FP de Informática dejan el grado en segundo año porque reciben ofertas de trabajo antes de terminarlo

Gonzalo Sánchez.València 30-10-23

Durante años parecía que no iba a ocurrir, pero la Formación Profesional ha tocado techo. Al menos la FP que conocemos hoy. En el curso 2023-24 se ofertaron casi 150.000 puestos para estudiar FP en la Comunitat Valenciana, pero la matrícula final fue de 114.000 personas. Es decir, 34.042 puestos quedaron vacantes, según datos proporcionados por Conselleria de Educación.

Es el primer año que quedan tantos puestos vacantes, y la administración ha dado buena cuenta de ello, porque hay algunos ciclos con listas de espera interminables y otros que no llenan las plazas.

Por eso ha comenzado a diseñar un plan para ajustar la oferta de los grados de FP a las oportunidades del mercado laboral y para promocionar y reelaborar grados que no tienen tanto tirón entre el estudiantado. La clave, según explican desde el departamento dirigido por José Antonio Rovira, es potenciar el rol del orientador en los IES.

Algunas de las FP más demandadas y con miles de alumnos que se han quedado en lista de espera son Seguridad y Medio Ambiente, Actividades Físicas y Deportivas e Imagen y Sonido. Todas ellas tienen un problema; la demanda de plazas desproporcionada respecto a los puestos de trabajo que puede absorber el mercado. Incluso con las plazas actuales está siendo complicado que todo el alumnado encuentre trabajo.

Por este motivo Educación ha comenzado a estudiar detenidamente el mapa de la Formación Profesional para ver si es posible suplir estas plazas por otras que tengan mayor demanda y empleabilidad. Pese a todo, aclara que "el alumnado matriculado tiene derecho a acabar el ciclo y eso está garantizado". La clave para Educación es no generar una masa de estudiantes que después no pueda absorber el mercado laboral; sino equilibrar oferta y demanda.



Trabajo sin acabar el ciclo

En el otro extremo está la FP de Informática, también una de las más demandadas, pero que genera puestos de trabajo de sobra. De hecho, Educación se plantea ampliarla aún más.

En este ciclo también quedaron vacantes. De las 18.960 plazas ofertadas quedaron sin cubrir casi 3.000. Solo en el ciclo superior quedaron vacías casi 1.300. Pero no se trata de falta de estudiantes, según explican desde Conselleria de Educación, muchos de ellos son contratados ya en segundo, antes de acabar el ciclo, con trabajos de entre 1.200 y 1.500 euros con posibilidad de crecimiento y deciden dejar las clases para trabajar.

También existen FP con muchas salidas pero que por algún motivo no tienen estudiantes o necesitan más para llenar la matrícula que Educación trata de potenciar. Dos de ellas son DAW (Diseño de aplicaciones web) y DAM (diseño de aplicaciones multiplataformas). Educación, a pesar de todo, explica que va a estudiar muy bien caso a caso y va a basarse sobre todo en el criterio de empleabilidad.

Lo que más tratará de potenciar la Conselleria es un buen servicio de orientación profesional "para que todas las personas puedan construir su propio itinerario profesional y orientarles hacia los ciclos que tienen mayores oportunidades de empleo".

Oportunidades de trabajo

Según el último estudio de Caixabank Dualiza, las FP que van a generar más oportunidades de trabajo en los próximos años serán Sanidad (16.831), Administración y Gestión (15.658) e Informática y Comunicaciones (13.754). Por otra parte las que menos empleos generarán son Hostelería y Turismo (4.463) y Actividades Físicas y Deportivas (4.583).

En los últimos ocho años, el alumnado que estudia Formación Profesional ha crecido un 37 % hasta los casi 120.000 estudiantes matriculados. Además, en las últimas dos legislaturas el aumento del profesorado ha sido de un 50 %, pasando de 5.000 a 8.300 docentes.

El informe también refleja cómo han cambiado las FP desde el año 2016 hasta ahora, y la realidad es que cada vez la formación es más alta. En el año 2021 la mayoría de estudiantes matriculados fueron en un Grado Superior (46,1%), seguido del Grado medio (43,3%), y FP básica (10,7 %). En total hay ya 110.035 personas matriculadas en las FP valencianas, cinco mil más que en el año 2016 (95.256). En España las FP Superior representan ya más de la mitad de los estudios (51,5 %).

El estudio aporta datos sobre las ofertas de empleo que requieren titulación de FP y arroja que una de cada cinco oportunidades que se generan en toda la economía serán para la formación profesional. En concreto, para el 21,9 % de las ofertas de empleo se requiere una titulación de FP superior y para el 19 % una FP de grado medio.

eldiario.es

Dar clase en las escuelas infantiles del Ejército: casi dos años cobrando mal y tarde

El Ministerio de Defensa contrató el servicio de 0 a 3 años para los hijos de militares a la empresa Kidsco Balance, que paga con retrasos en toda España y que ha admitido en una carta que seguirá con las demoras todo el año. "El inicio de septiembre lo pasé con 200 euros y tengo dos hijos, he tenido que aplazar recibos", cuenta una trabajadora

Raquel Ejerique. 30/10/2023

En mayo de 2022, el Ministerio de Defensa adjudicó su servicio de escuelas infantiles de primer ciclo (0 a 3 años). Era un acuerdo marco (se saca a licitación un servicio que va a ser recurrente para evitar sacar diversos concursos cada vez que se necesite) valorado en 21 millones de euros y por dos años. Se adjudicó a la empresa Kidsco Balance S.L., de más de 500 empleados, especializada en preescolares y que lleva ganando la licitación de Defensa desde hace una década. Esa empresa también es adjudicataria en otros organismos del sector público, como la Comunidad de Madrid, el Ayuntamiento de Leganés o, recientemente, el aeropuerto de Madrid, cuyo "servicio de guarderías" se ha adjudicado hace apenas 10 días por 270.000 euros a través de otra empresa de la misma propiedad, Kidsco Servicios Infantiles.

El Ministerio de Defensa ha contratado con este acuerdo 37 centros de preescolar en toda España para los ejércitos de Tierra y Aire y para la Armada. Así, soldados y mandos pueden dejar a sus hijos menores de tres años pagando alrededor del 50% del coste de la cuota (que se estableció en 355 euros mensuales) y el resto está subvencionado por el propio ministerio con dinero público. Entre otros lugares, la empresa presta servicio a la Guardia Real en Madrid o en cuarteles de Rota, Ferrol o Paracuellos. El pasado 1 de septiembre, el último contrato que aparece en la plataforma de contratación pública, Kidsco se ha hecho con 822.000 euros para la "explotación de un centro educacional" contratado por la Intendencia de Madrid, organismo que pertenece a la Armada.

Los problemas con Kidsco empezaron a principios de 2022, hace ahora casi dos años. Hubo algunos retrasos importantes en las nóminas, como relata Raquel López, responsable de educación infantil privada en CCOO: “La primera denuncia se presentó en febrero del año pasado, hubo una inspección y se amonestó a la empresa, aunque sin multa económica”, relata. Sin embargo, esos problemas no fueron óbice para que, meses más tarde, el 3 de mayo de 2022, el tribunal de contratación de Defensa eligiera Kidsco de nuevo como adjudicataria del servicio hasta 2024. En la licitación, sacó la máxima nota posible, 100 puntos, por delante de otros tres competidores que se presentaron. Se valoró su oferta económica (valoración objetiva) y el proyecto educativo. En ambos conceptos alcanzó el máximo. Ese mismo verano volvieron los retrasos en los pagos, según relatan empleadas y fuentes sindicales.

Desde mayo de este año todo ha ido a peor, como confirma Irene Rodera, representante del comité de empresa, y que se cobre a final de mes es ya una excepción. Por ejemplo, la totalidad del mes de julio se abonó el 28 de julio: “La empresa está haciéndose con un crédito a costa de las trabajadoras”, denuncia. El pasado mes de septiembre, las empleadas en escuelas de Defensa habían cobrado a mitad de mes solo la mitad de la nómina (el salario ronda los 1.200 euros). La situación ha llegado a un punto en el que la propia empresa ha enviado una circular a los empleados, la mayoría mujeres, justificando los retrasos.

La misiva, fechada el 19 de septiembre y a la que ha tenido acceso elDiario.es, habla de la pandemia como inicio de los problemas. Según las cuentas que la propia empresa presenta al Registro Mercantil, efectivamente en 2020 la cifra de negocio bajó de 10 a 6 millones de euros, con las escuelas de España cerradas desde marzo por el virus. Sin embargo, al año siguiente, en 2021, esos 10 millones de volumen de negocio se recuperaron, según los balances de la propia Kidsco.

También aduce como motivo para su falta de liquidez “las subidas del convenio y seguridad social, suministros y comidas y el retraso en los pagos de varias administraciones, que han supuesto un duro golpe”. Defensa ha informado a elDiario.es que están al día de los pagos con la empresa de sus escuelas, así como varios ayuntamientos consultados. El de Leganés, que tiene tres escuelas contratadas, no solo está al día, sino que va a aprobar un adelanto del dinero de las nóminas a Kidsco, unos 20.000 euros para cada escuela, para que las empleadas cobren: “Nos hemos reunido con Sandra Butragueño, la administradora, junto con el alcalde y como aquí solo han pagado el 20% de las nóminas vamos a dar dinero por adelantado con el compromiso de que se utilice para los salarios de Leganés”, explica a elDiario.es la concejala de Educación, Mercedes Neria. El IPC desde que se presentó al concurso hasta ahora sí ha subido considerablemente (un 9% según INE) y también los costes salariales, ya que según el convenio que regula la actividad es obligado que la empresa los actualice al IPC de manera automática.

Recuperar la gestión directa

“Hay un problema estructural en nuestro sistema de contratación en los contratos de servicios intensivos de mano de obra como este, donde hay cláusulas de subrogación de empleados y al mismo tiempo una deriva financiera al alza”, explica Carlos Amoedo, catedrático y experto en derecho administrativo de la Universidad de A Coruña. “Este hecho ha llevado a algunas administraciones a plantearse recuperar la gestión directa, así se ahorran el 21%, el beneficio industrial de la empresa y tienes a los trabajadores en tu convenio colectivo”, evitando estos impagos o rupturas en servicios tan sensibles como los de las escuelas infantiles, añade.

Según los informes financieros, Kidsco está en una situación no demasiado boyante. Los últimos presentados son de 2021, y pueden haber cambiado, pero el fondo de maniobra (la capacidad de una empresa de hacer frente a sus obligaciones) en ese momento estaba en negativo (-0,20%), así como los cuatro años anteriores, lo que sugiere problemas financieros y aumenta el riesgo de concurso de acreedores, aunque no quiere decir que vaya a llegar necesariamente a ese punto.

“Mi marido está con tres trabajos, hemos restringido el ocio y dejamos de hacer cosas si supone coger el coche. Además, he tenido que aplazar recibos”, cuenta una empleada de escuela infantil, que prefiere que no se publique su nombre por temor a represalias. Los impagos a fin de mes, que la empresa recalca en sus comunicados que son “demoras”, empezaron para esta empleada en mayo de este año y se agravó la situación en agosto y septiembre, los peores meses, por las vacaciones y el inicio de cursos de sus dos hijos. Al empezar septiembre se vio con 200 euros, en lugar de los 1.300 euros que le corresponden: “Pero es que a las familias se les ha cobrado un material escolar que no ha llegado tampoco”, relata.

Kidsco, que no ha respondido a las peticiones de información de elDiario.es, ha admitido por escrito a su plantilla que “en octubre, noviembre y diciembre se volverán a repetir los retrasos en las nóminas con seguridad”, y en febrero de 2024, “probablemente”. El motivo por el cual enero queda fuera del aviso o por qué en febrero mejorará la situación económica se mantiene oculto. Defensa, a la que elDiario.es ha remitido ocho preguntas concretas, entre ellas si va a resolver el contrato o mediar, ha respondido a ellas genéricamente diciendo que “ha trasladado a la empresa la preocupación por la situación laboral de sus trabajadores”.

¿Qué podrían hacer las administraciones que han contratado a Kidsco, entre ellas Defensa? Por una parte, técnicamente el impago se produce al tercer mes sin ingresar nóminas, algo en lo que la empresa no ha incurrido y motivo por el cual las trabajadoras no pueden demandar. “Pero si se declarara insolvente porque todo va a peor, serían Defensa y el sector público quienes deberían hacerse cargo de los salarios impagados,



según recoge el artículo 42 del Estatuto de los Trabajadores”, explica Adrián Todolí, profesor de Derecho al Trabajo en la Universitat de València.

Además, los contratos adjudicados se podrían cancelar (resolver, en jerga administrativa) si hubiera incumplimientos del servicio demostrados o incumplimientos de legislación laboral o mercantil. El problema es que si se diera esa posibilidad y se hiciera, al estar a mitad de curso la decisión dejaría colgadas a centenares de familias y empleados. La concejala de Leganés, Mercedes Neria, avanza a elDiario.es que su intención es no prorrogar dos de los contratos activos con Kidsco que tienen posibilidad de prórroga y sacarlos de nuevo a concurso cuando sea posible.

Que los problemas financieros de la empresa seguirán es un hecho confirmado por la propia compañía, pero por falta de datos falta por conocerse, también para el equipo de mediación ante conflictos del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, si se agravarán. “Estuvimos con la empresa en Sima –la fundación del ministerio para la mediación y arbitraje– hace unas semanas”, relata Raquel López, de CCOO, “habíamos pensado en hacer paros, pero lo queríamos evitar, así que los mediadores propusieron a la empresa que presentara datos, documentos sobre su viabilidad, su plan, el margen que necesitaba...”. En ese momento, las trabajadoras desconvocaron las protestas inminentes a las espera de esos papeles. Sin embargo, “en la segunda reunión la empresa vino sin documentación, no ha aportado nada”, relata.

EL PAIS OPINIÓN

Meritocracia y desigualdad de oportunidades educativas

Las intervenciones para redistribuir la riqueza entre familias en la infancia pueden ayudar al fomento de la equidad

SARA DE LA RICA AINHOA / VEGA-BAYO / DAVID MARTÍNEZ DE LA FUENTE. 30 OCT 2023

La creciente y persistente desigualdad en nuestras sociedades ha dado paso a un cambio en las actitudes ciudadanas hacia las políticas redistributivas que tratan de paliar estas desigualdades. Medidas como un salario mínimo decente, rentas mínimas, y en general, ayudas a los colectivos más desfavorecidos cuentan hoy con un respaldo más generalizado en la ciudadanía que hace apenas dos décadas. Entre las razones que han favorecido este cambio, se encuentra, en nuestra opinión, el creciente desencanto hacia la idea de la meritocracia. El ideal meritocrático defiende que los logros y las recompensas económicas y sociales deben distribuirse según el mérito o esfuerzo y no en función del legado familiar y social de cada persona. Sin embargo, esta idea, que en principio puede sonar justa y equitativa, puede esconder formas de privilegio social invisibles a primera vista. En otras palabras, la meritocracia y el legado familiar podrían en la práctica estar mucho más relacionados de lo que en principio pudiera parecer.

Para abordar esta importante cuestión social, desde ISEAK, y con la colaboración de COTEC, acabamos de publicar un estudio que analiza la capacidad de nuestro sistema educativo de actuar como un ascensor social. Es decir, como un nivelador de las condiciones iniciales de manera que se pueda ascender social y económicamente, al menos en parte, en función del mérito/esfuerzo. La movilidad social depende en gran medida de las competencias y conocimientos adquiridos a través de la educación, por lo que un modelo educativo que nivele las oportunidades es el mejor instrumento para facilitar esa movilidad social que permita ascender socialmente en función del mérito. Sin embargo, existe evidencia que sugiere que la movilidad social entre generaciones está disminuyendo y que uno de sus determinantes es la desigualdad educativa. Si solo los hijos de padres acomodados tienen acceso a las mejores oportunidades educativas, la desigualdad será más persistente entre generaciones que en una sociedad donde la educación dependa en menor medida del entorno familiar.

El estudio utiliza como medida del desempeño educativo los resultados de PISA 2018. Esta base de datos tiene la virtud de medir el nivel de competencias en matemáticas, en capacidad lectora y en ciencias de alumnos de 15 años en más de 70 países que participan en la prueba. La medición es homogénea, lo que nos permite comparar las competencias de nuestros estudiantes con las de los países de nuestro entorno. Del análisis se extraen para nuestro país varias conclusiones importantes. En primer lugar, solo uno de cada tres estudiantes que pertenecen a los niveles socioeconómicos más bajos (aquellos cuyo nivel de renta familiar está en el 20% más bajo), alcanza la competencia básica en matemáticas. Por otra parte, los estudiantes de entornos más favorecidos tienen más del doble de posibilidades de alcanzar ese nivel de competencias.

Para adentrarnos en las causas que provocan estas diferencias en competencias, tratamos de cuantificar el nivel de desigualdad de oportunidades en nuestro sistema educativo. Existe desigualdad de oportunidades si los resultados educativos dependen de circunstancias que están fuera del control del estudiante y que, por tanto, no guardan relación con el mérito o esfuerzo. Entre estas circunstancias se incluyen factores como el sexo, la nacionalidad, el nivel socioeconómico de la familia, etcétera. Cuanto más relevantes sean estas circunstancias para entender las diferencias en las competencias educativas, mayor será la desigualdad de oportunidades en educación. Analizamos la importancia de las circunstancias en las competencias educativas de 35 países, y España muestra una desigualdad de oportunidades moderada, situándose en el tramo

intermedio. Nuestras estimaciones apuntan a que alrededor del 26% del rendimiento en matemáticas (medido por las competencias matemáticas en PISA) se explica por esas circunstancias ajenas completamente al mérito o responsabilidad individual.

Si bien este nivel de desigualdad de oportunidades podría considerarse aceptable en comparación con países como los Emiratos Árabes o Israel, estamos considerablemente alejados de otros sistemas educativos que, además de lograr buenos resultados medios en matemáticas, destacan por su alta equidad, como Macao o Hong Kong. En conjunto, estos resultados indican que existe margen de mejora para conseguir que los estudiantes compitan en clave de mayor igualdad de oportunidades para conseguir mayores competencias. Además, dado que la cantidad de libros que hay en el hogar es la circunstancia que más influye al explicar la desigualdad de oportunidades en España, insistimos en que las políticas públicas tienen el deber fundamental de compensar la desproporcionada importancia del capital cultural de las familias españolas con el fin de promover la equidad educativa.

¿Qué políticas públicas podrían facilitar un entorno educativo que fomentara la igualdad de oportunidades? Identificamos tres amplias áreas de actuación. En primer lugar, combatir la segregación escolar, pues fomenta la diversidad en las aulas, reuniendo a estudiantes con habilidades y procedencias sociales diversas en un mismo entorno educativo. En segundo lugar, subrayamos la importancia de medidas relacionadas con la organización escolar y las prácticas docentes, que faciliten el aprendizaje colaborativo entre los docentes y reduzca su carga administrativa para permitirles más tiempo en el aula. Por último, dado que se constata una conexión entre la desigualdad de oportunidades en la adolescencia y la desigualdad de ingresos en la infancia, consideramos que las intervenciones dirigidas a la redistribución de la riqueza entre familias más y menos favorecidas durante la infancia pueden contribuir al fomento de la equidad educativa en el futuro.

Cabe precisar que nuestros resultados no niegan la importancia del esfuerzo y el mérito educativo, ni señalan que sea deseable desconectar el acceso a posiciones de poder e influencia de las competencias individuales. Lo que sí evidencian es una brecha entre el ideal meritocrático y su realización en la práctica. De ahí que enfatizamos el desafío moral de diseñar políticas e instituciones que minimicen, en la medida de lo posible, la influencia excesiva de las circunstancias personales ajenas al mérito. En palabras de John Rawls, “la distribución natural [de circunstancias] no es ni justa ni injusta; tampoco es injusto que las personas nazcan en la sociedad en una posición particular. Estos son simplemente hechos naturales. Lo que es justo e injusto es la forma en que las instituciones abordan estos hechos”. Centrarse en abordar estas desigualdades educativas puede ser un primer paso, aunque posiblemente insuficiente desde una perspectiva global. No obstante, representa un punto de partida común, independientemente de si se critica la meritocracia desde dentro o fuera de su marco.

Sara de la Rica, David Martínez de Lafuente y Ainhoa Vega-Bayo trabajan en la Fundación ISEAK

ENLACE:

<https://iseak.eu/wp-content/uploads/2023/10/meritocracia-y-educacion-movilidad-social-y-desigualdad-de-oportunidades-un-enfoque-de-machine-learning-2023-10-11-meritocracia-y-educacion-movilidad-social-y-desigualdad-de-oportunidades-un-enfoque-d-1.pdf>

EL DEBATE

Los españoles ya no quieren ser ingenieros: «El déficit de profesionales irá en aumento»

La evolución tecnológica exigirá una demanda de ingenieros que España será incapaz de satisfacer, en un contexto en el que las facultades se vacían de alumnos

Roberto Marbán. Madrid 30/10/2023

En la ingeniería española hay carencia de profesionales. Y a este sombrío panorama hay que añadir que parece que no habrá el relevo suficiente, debido a que se ha reducido el número de estudiantes de esta carrera, para satisfacer la demanda que generará la evolución tecnológica.

Esta ha sido la principal conclusión de la jornada 'Retos de futuro: Talento joven en el sector de la ingeniería', que ha organizado Tecniberia, la Asociación Española de Empresas de Ingeniería, Arquitectura, Consultoría y Servicios Tecnológicos.

Las previsiones son que nuestro país necesitará unos 200.000 nuevos ingenieros durante la próxima década, aunque no es un problema exclusivo de España. Esa necesidad viene de ámbitos como las tecnologías relacionadas con la forma de gestionar y administrar datos, la ciberseguridad o el *blockchain*, los nuevos materiales, el ciclo circular del agua, la conectividad a través del sector aeroespacial, políticas relacionadas con la salud de vanguardia o con los microchips, y, a medio plazo, con la inteligencia artificial y los gemelos digitales.

Función social



A juicio de los expertos que han intervenido, las empresas de ingeniería deberían explicar más y mejor lo que hacen de cara a la sociedad, potenciando el valor social de esta actividad, así como acercarse a los jóvenes y niños para fomentar nuevas vocaciones que palién el déficit actual.

Para Javier Cid, vicepresidente de Tecniberia y coordinador del Comité Laboral de la asociación, el problema de la captación y retención de talento en las ingenierías es una de las cuestiones más relevantes que tiene el sector.

Por su parte, el presidente, Joan Franco, subrayó en su intervención que el trabajo de un ingeniero «es convertir los conocimientos en cosa prácticas que hagan más fácil la vida de las personas, incluso me atrevería a decir que las haga más felices. Tenemos una función social».

«Los jóvenes no acaban de ser conscientes de esta realidad. Esa es una de las razones por las que se ha reducido el número de estudiantes de la carrera».

A juicio de Franco, el sector empresarial debería mejorar en dos aspectos: en publicitar y dar a conocer todas sus actuaciones a la sociedad en general y muy especialmente a los jóvenes y a los niños, al objeto de despertar vocaciones embrionarias; y la conexión con las universidades, a día de hoy insuficiente.

«Debemos fidelizar a nuestros ingenieros, evitar fenómenos como el *drain brain*, hemos de ofrecer buenos proyectos y debemos pagarlos bien. Y, para ello, estos proyectos deben generar márgenes suficientes para las empresas de manera que permitan pagar salarios justos y adecuados al talento», subrayó Joan Franco.

Vocaciones

El presidente de Tecniberia recalcó que la transformación digital, la transición ecológica, la adaptación y mitigación de los efectos del cambio climático y el camino a recorrer hacia una economía más circular, obliga ya a conseguir un mayor número de vocaciones de ingeniería, de perfiles STEM en general, para satisfacer la demanda que generará la evolución tecnológica.

Sobre esta cuestión, resaltó la importancia que adquiere la incorporación de la mujer a la ingeniería, superando la actual brecha de género en la formación STEM: «Necesitamos, tanto a nivel de profesorado como de profesionales, referentes femeninos en el desarrollo de las formaciones y profesiones STEM de tal manera que ayuden a mejorar e incrementar el atractivo de estas profesiones y estudios»

EL**MUNDO**

La figura creada por el Gobierno para proteger a los niños del acoso y los abusos fracasa en su implantación

La ONG Educo denuncia falta de formación, disparidad normativa, perfil poco claro y ausencia de incentivos
OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Lunes, 30 octubre 2023

Una alumna de 2º de la ESO se intentó suicidar el curso pasado en un instituto público de Madrid. Sentada en la última fila del aula durante la clase de Inglés, trató de cortarse las venas. La profesora, alarmada, llamó corriendo a la coordinadora de bienestar para que interviniera, pero a ésta le dio un ataque de ansiedad al saber lo que había ocurrido. Se quedó completamente bloqueada y no supo cómo actuar. "Se trataba de una profesora interina de Física, recién llegada al instituto. Era el primer año que daba clase y se encontró con eso nada más llegar. O estás muy preparado o no sabes cómo reaccionar", cuenta Rocío Díaz Conde, responsable nacional de Acción Social del sindicato CSIF.

Este caso muestra la falta de recursos de la escuela para ayudar a sus alumnos. La nueva figura del coordinador de bienestar y protección, creada por el Gobierno en colegios e institutos para proteger a los estudiantes del malestar, el acoso y los abusos, está resultando "un fracaso", según la comunidad educativa. Un estudio que ha publicado este lunes la ONG Educo denuncia de que el desarrollo normativo de la legislación estatal realizado por los gobiernos autonómicos resulta "irregular" e "insuficiente" y que "la puesta en práctica es aún peor". ¿Por qué?

"Esta figura ya nació desnaturalizada" porque "el Gobierno no reguló muy bien qué era lo que tenía que hacer", explica Paula San Pedro, coautora del informe y coordinadora de Incidencia Política de Educo. Dice que el Ejecutivo dejó todo a merced de las CCAA, que, a su vez, pasaron la responsabilidad a los centros educativos. Estos son "el último eslabón de la cadena y han recibido toda la carga". "Los colegios han dicho que no pueden hacer mucho porque no tienen recursos", advierte.

"La figura está mal diseñada y no se ha puesto en marcha de manera adecuada. Es imposible que sea eficiente. Nadie sabe muy bien qué hace y no hay referentes en los centros educativos. No va a tener capacidad de dar respuesta para los fenómenos que se están produciendo en las aulas", añade San Pedro.

MÁS VIOLENCIA

Desde 2019 se ha producido un incremento del 40% en las notificaciones de violencia contra niños y adolescentes. España es ya el país europeo con mayor proporción de menores de 10 a 19 años que sufren algún problema de salud mental (el 21%, frente al 16% de la media europea).

Según la Fundación Anar, desde 2008 se ha registrado un aumento del 300% de los casos de abusos sexuales a menores. El informe del Defensor del Pueblo sobre las víctimas de pederastia en la Iglesia sostiene que el 15,5% de los encuestados que refirieron abusos los padecieron en el ámbito educativo (el 5,9%, en colegios religiosos y el 9,6%, en centros laicos). Además, el 29,5% de la infancia ha sido víctima de bullying en el entorno escolar. Hay que remontarse a 1991 para encontrar tantos suicidios entre menores de 10 a 14 años.

En este contexto escolar tan complicado, el Gobierno decidió crear la figura del coordinador de bienestar y protección, recogida en la Lomloe de 2020 y en la Ley de Protección a la Infancia de 2021. Su objetivo era proteger a los alumnos del acoso, de los abusos y de los trastornos de salud mental, así como convertir a los centros educativos en espacios donde los niños pudieran sentirse seguros. Cada escuela, tanto las públicas como las privadas, tanto las laica como las religiosas, debían tener obligatoriamente una persona encargada de gestionar los problemas, canalizar las denuncias, fomentar el respeto a la diversidad y formar a docentes, padres y alumnos.

Pero la realidad es que "nadie en los colegios quiere ser coordinador de bienestar, una figura que apenas tiene descarga horaria y no ofrece una compensación económica", asegura Díaz Conde. Así que, al final, "le toca al último en llegar, que tiene que asumir esta tarea sin la debida formación".

Según el análisis de Educo, ninguna comunidad autónoma aprueba en su implantación de la figura del coordinador de bienestar, "que hace aguas por todas partes y no se ha instaurado correctamente en todos los centros educativos". Estos son los problemas que han detectado:

1. DISPARIDAD TERRITORIAL

Para empezar, el desarrollo normativo es diferente en cada comunidad autónoma, porque las competencias educativas están transferidas. Esto "da lugar a dudas e inseguridades entre los profesionales", dice la ONG.

Educo ha analizado todas las normativas autonómicas menos la de Castilla y León, que aún no ha sido publicada. Cataluña, Baleares y Galicia las han desarrollado tarde, con un año de retraso. En siete gobiernos regionales (Cataluña, Madrid, País Vasco, Murcia, Asturias, Cantabria y Navarra) se ha hecho mediante una circular, que no tiene carácter normativo y, por tanto, no es obligatoria para los centros. La Rioja ha aprobado un decreto, que es vinculante, pero, "en general, cada autonomía tiene una normativa distinta, y todas son anuales, lo que muestra que tienen pocas posibilidades de consolidarse", afirma San Pedro.

2. PERFILES POCO CLAROS

La normativa del Gobierno central no establecen qué perfiles deben acceder al puesto y los desarrollos normativos de hasta ocho comunidades autónomas tampoco lo especifican. "Esta indefinición afecta a la hora de elegir a la persona más adecuada para ejercer este rol".

"Hay muchas diferencias entre quienes asumen el perfil. Desde un profesor de Historia hasta un orientador. Son personas con necesidades de formación distintas", apunta San Pedro.

3. FALTA DE FORMACIÓN

Sólo dos comunidades autónomas exigen una formación inicial a los profesores, psicólogos, orientadores o personal terapéutico que asumen las tareas de coordinadores de bienestar. En todo caso, la formación es "insuficiente", según Educo, pues abarca entre 10 y 30 horas. "Son clases muy teóricas, no dan respuestas prácticas y no se forma, por ejemplo, en gestión de conflictos o en derechos de la infancia. La duración de los cursos es muy desigual. Además, una vez ejercida la formación, no hay nadie que haga un acompañamiento", señala San Pedro, que se pregunta: "¿Cómo va a formar el coordinador al resto de profesores y a las familias si no se ha formado bien él?".

4. TIEMPO INSUFICIENTE

En cuatro comunidades autónomas, la normativa no establece que los coordinadores de bienestar tengan horas liberadas para su tarea. En el resto, fijan entre una y tres a la semana, "tiempo claramente insuficiente, que sólo da para hacerse cargo de los casos más graves, obviando otros temas como la prevención o la formación".

5. SIN INCENTIVOS

Ninguna comunidad autónoma tiene una asignación presupuestaria destinada al coordinador de Bienestar. Sólo tres (Cataluña, Canarias y Galicia) reflejan en su normativa que debería recibir algún tipo de incentivo o remuneración económica.

"No se exige que la nueva figura ocupe un puesto fijo, permitiendo que recaiga en personal interino que probablemente no permanecerá más de un año en el centro y cuyo desconocimiento del mismo puede suponer un escollo en el desarrollo de sus funciones".

San Pedro ve también poco respaldo institucional: "La figura no ha tenido el impulso suficiente por parte del Ministerio de Educación y su peso es muy marginal. Faltan estructuras de gobernanza y apoyo: la queja unánime es el aislamiento en el que se encuentran los coordinadores cuando desempeñan sus funciones. No



cuentan con todo el apoyo que necesitan dentro de la escuela ni tienen una red externa que les dé respaldo en su trabajo de prevención e intervención".

Educo recomienda aprobar un decreto a nivel estatal con unos mínimos comunes donde se fije un perfil concreto, la dedicación y el presupuesto y se regule la formación. "Se trata de profesionalizar la figura para que esté capacitada, formada y preparada. Debe haber una apuesta política, desde lo normativo a lo presupuestario".

UNICEF ADVIERTE DEL "RIESGO" DE NO DESARROLLAR BIEN ESTA FUNCIÓN

Óscar Belmonte, especialista en Educación de Unicef España, sostiene que "el éxito de esta nueva figura profesional no depende de su capacidad individual ni de su voluntad, sino de que se desarrollen las condiciones adecuadas para el cumplimiento de su función a través de un marco claro de referencia para la organización y desempeño de sus funciones, la formación adecuada, una dedicación de horas suficientes y retribuidas, respaldo institucional y el apoyo de la comunidad educativa".

"La ausencia de esas condiciones habilitantes puede constituir un riesgo para las instituciones en cuyo nombre deben actuar y comprometer los derechos de la infancia", avisa.

"Además, su puesta en funcionamiento en condiciones desiguales en los diferentes centros educativos puede generar desigualdad y discriminación en el acceso al derecho a la protección de la infancia. La diferente dotación de recursos y atención prestada por los centros educativos al bienestar y la protección de la infancia puede convertirse en un factor clave en la escolarización, en la elección del centro, con el riesgo de aumentar la segregación escolar y la exclusión educativa", advierte.

EL PAIS

Lucha contra el acoso escolar: "Un comentario despectivo se puede convertir en una agresión. Hay que atajarlo rápido"

Cataluña inicia una campaña para que los alumnos denuncien los casos de discriminación lo antes posible. Este curso la Generalitat ha recogido 332 denuncias de violencia hacia el alumnado

IVANNA VALLESPÍN. L'Hospitalet de Llobregat - 31 OCT 2023

Ante el problema del acoso escolar, el instituto Apel·les Mestres de L'Hospitalet de Llobregat ha querido poner toda la carne en el asador para atajar estos casos lo antes posible: talleres de concienciación, charlas en clase, una asamblea feminista o un proyecto de patios son algunas de las iniciativas que desarrolla el centro. Alumnas de secundaria aseguran que lo más habitual es encontrarse en el instituto con "comentarios despectivos e insultos", pero también se pueden dar casos de agresiones sexuales fuera de él, así que el trabajo temprano para frenar estas actitudes desde el inicio es clave. "Los profesores intentan no pasar ni una porque ese vocabulario va quedando, y lo que en principio es un simple comentario despectivo puede acabar en una agresión. Por eso hay que atajarlo rápido", comenta Ermessenda, de 3º de ESO.

Este instituto ha sido el escenario elegido por el Departamento de Educación para presentar una nueva campaña en contra del acoso escolar y para dar a conocer las vías de denuncias que tienen los alumnos, ya sea por teléfono, por correo electrónico o a través de la aplicación UsApps. La Unidad de Soporte a los Alumnos en caso de Violencia (USAV), puesta en marcha por Educación en 2021, ha atendido 3.039 casos desde su creación, de los cuales 332 corresponden al curso actual.

Durante la presentación de la campaña, la consejera de Educación, Anna Simó, ha aplaudido las iniciativas de profesores y alumnos de este centro. "Sois clave para denunciar estas situaciones. Habéis decidido empoderaros y rechazar casos de violencia. No hay que dar la espalda a estas situaciones porque al cabo de unos años os podéis lamentar de no haber ayudado a un compañero. Y no podemos callar ante una injusticia, porque entonces la injusticia se perpetúa".

El lunes es precisamente el día en que se reúne la comisión feminista del centro. Este lunes también lo ha hecho. Toca planear las actividades que llevarán a cabo el 25 del noviembre, Día internacional contra la violencia machista. Pero su función más allá. "La asamblea es un espacio seguro para aquellos que quieren denunciar un caso", explica Iker, uno de sus miembros. El grupo, activo desde hace tres años, cuenta con un buzón físico anónimo. "Las denuncias se debaten en la asamblea y, si es necesario, después se trasladan a la dirección del centro. Hemos recibido quejas por comentarios homófobos o racistas, pero hay también quien explica sus angustias personales sobre otros temas", comenta Laia.

Pero las denuncias no se quedan aquí. El curso pasado, ante unos comentarios machistas y homófobos detectados, el centro impulsó un taller de masculinidad. Durante el horario lectivo también se realizan asambleas en que los alumnos pueden expresarse. "Hay compañeros a lo que a lo mejor les cuesta comunicarlo, pero es una forma de que durante la asamblea el profesor se dé cuenta de que algo le está pasando a ese compañero", explica Henar, de 3º de ESO.

Y para reducir los conflictos que se producen durante la hora del recreo, el instituto cuenta con un proyecto de *patios vivos*, que impulsan alumnos de grado medio de Guía de montaña y tiempos de ocio. Erik y Karima son dos de estos estudiantes que participan en el diseño del proyecto, también porque cuando cursaban ESO ya veían carencias en el momento del recreo. “Veías a niños aislados en una esquina siempre jugando a videojuegos. Ahora, tenemos un espacio tecnológico, donde también pueden jugar, pero se relacionan con otros alumnos”, comenta Erik. El proyecto implica habilitar en el patio diferentes espacios para diferentes usos, como el deportivo, el tecnológico o el de calma, que cuenta con estos alumnos de FP como dinamizadores. “Al principio costó porque cuesta que los niños acepten que no pueden jugar a fútbol o baloncesto, pero después descubren que hay otras cosas. Una actividad que gustó especialmente fue el juego de las sillas con música. Además, ayuda a que socialicen y no estén todo el rato con el móvil”, explica Erik.

3.000 casos en dos años

La campaña puesta en marcha por la Generalitat tiene como objetivo que los adolescentes conozcan el servicio de la Unidad de Soporte a los Alumnos en caso de Violencia. “En la USAV siempre tendréis a alguien que os escuche y que os pueda ayudar”, ha animado la consejera. Desde que la USAV entró en funcionamiento en 2021, ha atendido 3.039 casos, tanto dentro de la escuela, como en el domicilio familiar o las redes sociales. 332 se han producido en el curso actual y están relacionados, principalmente, con asuntos de acoso entre alumnos, pero también de maltrato infantil y adolescente.

La unidad está formada por un conjunto de profesionales del ámbito de la psicología, pero también de la justicia, educadores sociales o pedagogía. Cuando llega un caso a la unidad, se ofrece atención al denunciante y se contacta con el centro y la inspección educativa. Según el tipo y gravedad, el caso se resuelve en el ámbito educativo o puede ser derivado a los Mossos d'Esquadra, a Salud o a la Dirección General de Atención de la Infancia y la Adolescencia (DGAIA). Del total de casos atendidos por la USAV, el 18% han acabado con una denuncia ante los Mossos y un 20% han quedado en manos de la DGAIA.



El 61,3% del alumnado de FP Básica acaba la formación en Euskadi

También lo hacen el 73,7% de los estudiantes de Grado Medio y el 81,1% de los de Grado Superior

NTM / EFE. 31-10-23

El 61,3% del alumnado de Formación Profesional (FP) Básica en Euskadi acaba estos estudios, del mismo modo que lo hace el 73,7% del de Grado Medio de FP, y el 81,1 % del de Grado Superior.

Estos datos se recogen en la Estadística del seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede por primera vez a FP, que acaba de publicar en su web el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En ella se contempla que, pese a una leve mejora, el 41,2 % del alumnado que cursa Formación Profesional Básica en el Estado español no acaba los dos cursos de este ciclo formativo y, más preocupante, no se engancha después a ninguna otra de las opciones para seguir ligado al sistema educativo.

Así, en el curso 2021-2022, el 50,6 % que accedió a FP Básica en el año académico 2017-2018 aprobó y tituló, permaneciendo el 8,2 % de los no titulados en el sistema educativo y el 41,2% restante desaparece de la enseñanza. El porcentaje de titulados se incrementa en 1,3 puntos respecto a la promoción anterior que accedió en 2016-2017.

Por comunidad autónoma, los porcentajes más altos del alumnado que ha conseguido la titulación cuatro años después de acceder a FP Básica en el curso 2017-2018 corresponden a Navarra, 61,5 %, y la CAV, 61,3 %, seguidas de Galicia, 59,7 %, y La Rioja, 59,5 %.

En el extremo opuesto se sitúan Ceuta, 26,8 %, y Melilla, 27%, seguidas a bastante distancia por Asturias, 38,2%, y Madrid, 38,5%.

Alumnado que completa el Grado Medio de FP

En el Grado Medio, las tasas de éxito son muy superiores pues el 64,3 % consigue aprobar el ciclo formativo; los no titulados suman apenas un 5 % que permanece aún cursando ese grado, un 2,4 % elige otros estudios y el 28,6% restante no apuesta por continuar en el sistema educativo.

También en este caso se registra una mejora: el porcentaje de titulados aumenta 2,8 puntos respecto a la promoción anterior del curso 2016-2017.

Por autonomía, el porcentaje más alto del alumnado que ha conseguido la titulación corresponde a Navarra, 76,1%, seguida de Extremadura, 75,5% y de la CAV, 73,7 %. Los porcentajes más bajos recaen en Ceuta, 34,2% y Melilla 53,4 %, seguidas de Canarias, 56,1 %, Castilla y León, 59,7 %, y Región de Murcia, 60,2%.



Alumnado de Grado Superior de FP

El 75,3% del alumnado de Grado Superior de FP en el curso 2017-2018 tituló en ese grado; los no titulados solo son un 4,3% y siguen cursando ese grado, un 2,3% cambia de estudios y el 18,1% restante descarta seguir estudiando. El porcentaje de titulados sube 1,6 puntos sobre la promoción anterior de 2016-2017.

Por comunidad autónoma, los porcentajes más altos de alumnado que ha conseguido la titulación cuatro años después de acceder al Grado Superior de FP en el curso 2017-2018 corresponden a Extremadura, 82,8%, Andalucía, 81,2%, la CAV, 81,1% y Navarra, 78,1%. En peor situación figuran Ceuta, 57,1%; Melilla, 62,2%; Castilla y León, 67,1%, y Principado de Asturias, 69,7%.

En este caso, las diferencias entre ambos sexos son bastantes notables, superando el porcentaje de las mujeres (79,7%) en 8,2 puntos al de los hombres (71,5%).

C. VALENCIANA

El Govern sube la aportación a la escuela concertada un 4,9% hasta los 715 millones de euros y recorta en infraestructuras educativas

El proyecto de presupuestos de la Generalitat para 2024 prevé un recorte de 122 millones de euros en el Pla Edificant

Laura Martínez. 31 de octubre de 2023

Los primeros presupuestos del PP y Vox en la Conselleria de Educación incrementan las subvenciones a las escuelas concertadas y reducen a la mitad las inversiones del Pla Edificant. El departamento que dirige José Antonio Rovira aumenta las ayudas a los conciertos educativos cerca de un 5%, hasta alcanzar los 715 millones de euros para el próximo ejercicio.

El presupuesto global de esta conselleria, que asume desde el cambio de gobierno los departamentos de Universidades y Empleo, aumenta en 84 millones de euros, un 1,2% más respecto a las anteriores cuentas, pese a que las inversiones se rebajan notablemente. El grueso para infraestructuras educativas se reduce en un 27%, con un recorte de 111 millones de euros sobre el presupuesto aprobado por el Gobierno del Pacto del Botánico (PSPV, Compromís y Unides Podem).

El principal recorte procede del Pla Edificant, que pierde 122 millones de euros, más de un 40% de diferencia respecto al año anterior. Los populares han sido muy críticos con el plan del exconseller Vicent Marzá, de Compromís, asegurando que era un embudo burocrático para los municipios y criticando la baja ejecución en municipios como València, y han dejado la partida en 183,9 millones de euros.

El capítulo de inversiones educativas crece un 11%, sumando 9 millones de euros, dejando un total de 91 millones para el próximo año. El Ejecutivo autonómico defiende que los recursos para formación del profesorado se incrementan un 11%, como los fondos para inclusión educativa aumentan un 10%, además de mantener "la apuesta por el plurilingüismo en las aulas" sin "ningún retroceso en la promoción del valenciano". En concreto, las ayudas a la promoción de la lengua cooficial se quedan en 19,5 millones de euros. El programa Xarxa llibres, un banco público de libros de texto, tendrá 3,8 millones de euros.

Entre las subvenciones a la educación concertada, la Conselleria de Educación presupuesta dos ayudas de 11,2 millones de euros y 1,5 para auxiliares de conversación (en lengua extranjera y lengua cooficial, respectivamente) en centros privados concertados por concurrencia competitiva a través de la dirección general de ordenación educativa.

El presupuesto total de la Conselleria de Educación será de 6.871 millones de euros. En Empleo, se recortan en un 38% las políticas activas del Labora, además de suprimir las ayudas a la semana laboral de cuatro días, que el conseller consideró un fracaso. En Universidades, el presupuesto se reduce en 8,9 millones de euros, un 0,37%. Las becas se quedan en 3,1 millones de euros frente a los cuatro del pasado año.

EL DEBATE **OPINIÓN**

¿Va a desarrollar el Partido Popular una política educativa propia?

Los próximos años de legislatura autonómica pueden ser una excelente manera de demostrar que hay una política educativa distinta, a pesar del corsé de la LOMLOE

FELIPE-JOSÉ DE VICENTE ALGUERÓ. 31/10/2023

El Partido Popular se presentó a las elecciones autonómicas y locales de mayo con el programa «Entre todos, un programa para ti», y a las elecciones generales de julio con otro titulado «Un proyecto al servicio de un gran país». Los resultados de la investidura de Alberto Núñez Feijoo alejan la posibilidad de aplicar la totalidad del último programa cuya medida estrella era la modificación de la LOMLOE, la última ley educativa social-

podemita. Pero la educación es una competencia compartida y algunas de las medidas propuestas en el documento de las elecciones generales y la totalidad del programa educativo de las elecciones regionales y locales pueden aplicarse.

El PP gobierna en 12 CC.AA. sobre el 70 por 100 de la población total española. Va a gestionar un alto porcentaje de centros educativos y de personal docente. Con las competencias autonómicas puede desarrollar una política educativa común, bien coordinada y capaz de transmitir a la comunidad educativa un proyecto alternativo que un día puede culminarse si el partido alcanza el gobierno de España.

¿Lo hará? Permítaseme la duda. En la legislatura anterior, el PP gobernaba solo en 5 CC.AA. y no hubo una política común y bien coordinada, excepto la defensa del derecho constitucional a la libertad de enseñanza. En algunos aspectos, cada CC.AA. iba por su lado. Parece que la dirección nacional fue incapaz de mostrar una política educativa similar en todas las CC.AA. con gobierno popular. Eso se puede repetir una vez más, a no ser que Génova se percate de la importancia de la educación y de tener una política común en todas las autonomías bajo su gestión.

Veamos algunos ejemplos. Tanto el programa de las elecciones generales como el de las autonómicas, las medidas propuestas, con algunas excepciones, son promesas genéricas, poco concretas y, en consecuencia, comprometen poco. Tanto en uno como en otro programa se menciona el currículum: «aseguraremos un contenido común para todos los alumnos con independencia de donde estudien y de alta calidad científica» (programa elecciones generales); «la clarificación del currículo» (programa autonómicas). El Estado marca los contenidos básicos del currículum que no pueden sobrepasar el 60 %. Así que las CC.AA. del PP disponen del 40 % del currículum. Además, el 60 % marcado por el Estado no necesariamente ha de ser traspuesto literalmente por las CC.AA. Manteniendo los contenidos se pueden matizar las expresiones. Tenemos el currículum estatal más adoctrinador de la Historia democrática. Y no solo esto: es un currículum que relega los conocimientos a algo secundario, en favor de «actitudes», «valores» «situaciones de aprendizaje»... sostenidos por unas teorías pedagógicas que han fracasado en otros países. ¿Se van a comprometer las CC.AA. del PP a hacer unos currículums que, sin incumplir la norma básica, sean diferentes, exigentes, basados sobre todo en «alta calidad científica»? Es decir, ¿apostarán los currículums de las comunidades del PP por «la cultura del mérito y el esfuerzo», (programa elecciones autonómicas) más allá de la retórica? ¿Y esos currículums serán iguales en todas las CC.AA. o cada una hará el suyo? Qué buena oportunidad para que, al menos el 70 % de la población tenga un único currículum, facilitando también la movilidad dentro del territorio nacional. Y que cambiar de autonomía no signifique cambiar de currículum. En definitiva, llevar a la práctica «que los profesores enseñen y los alumnos aprendan, reconociendo el esfuerzo y el mérito de unos y de otros» (programa elecciones autonómicas).

De la aplicación del currículum penden otros muchos temas de los que las CC.AA. son competentes: la cultura de la evaluación, por ejemplo, estableciendo unos estándares mayores de exigencia para que la ESO y el Bachillerato de la LOMLOE no sean un generoso coladero. También la burocratización. En el programa de las autonómicas, el PP dedica todo un apartado a la burocratización en donde se puede leer: «avanzaremos en la eliminación de trabas y cargas burocráticas en la gestión encomendada a los profesores». Me parece que en las CC.AA. gobernadas por el PP en la anterior legislatura poco o nada se hizo al respecto.

En el terreno del profesorado, las CC.AA. tiene un amplio margen de competencias. Han de aplicar el Decreto sobre acceso a la función pública docente (las oposiciones) y, por lo tanto, pueden determinar los niveles de exigencia, por ejemplo, en los ejercicios prácticos y evitar que estas pruebas sigan siendo otro gran coladero por el que pasan docentes bien preparados, pero también otros que dejan bastante que desear. El curso de prácticas tras la oposición está en manos de las autonomías y, por lo tanto, puede seguir siendo un simple trámite administrativo o algo más serio. «Impulsaremos la excelencia en el acceso a la profesión docente», dice el compromiso 154 del programa de las generales. Por supuesto no se puede cambiar el modelo de acceso, pero se puede mejorar, y mucho, su aplicación, haciéndolo más exigente, para que accedan los mejores.

Hay un terreno fundamental en la política educativa que está en gran parte en manos de las CC.AA.: desarrollar la carrera docente. En el programa de las generales, el partido se compromete al desarrollo de la carrera profesional. En este punto la capacidad de las CC.AA. es muy amplia. En el caso de la enseñanza pública, la carrera profesional, aparte de incentivos económicos basados más en la antigüedad que en méritos, está la posibilidad de acceder a un cuerpo de superior nivel. En el caso de la enseñanza secundaria el único incentivo en este campo es el acceso del cuerpo de profesores al de catedráticos. Hasta ahora, las autonomías populares han sido muy tacañas. Castilla y León convocó 200 plazas, Madrid 500. Galicia fue más generosa: 1000. Hay que tener en cuenta que hacía más de 20 años que no se convocaban estos accesos, así que las plazas ofertadas no pasan de ser testimoniales. Y Andalucía, tras cuatro años de gobierno del PP, no se ha convocado ningún acceso. Y Murcia no ha convocado en la anterior legislatura, aunque sí en otra anterior, hace más de 10 años. Valencia, con un gobierno socialista, fue mucho más generosa, con dos convocatorias.

El PP tiene ahora la oportunidad no solo de convocar accesos y con muchas más plazas, sino también de comprometerse legalmente a repetirlos cada dos años. De esta manera, el profesorado sabrá que realmente cuenta con un horizonte de carrera profesional y no depende de la buena voluntad del gobernante que arbitrariamente decide cuando abre la manga.



Los próximos años de legislatura autonómica pueden ser una excelente manera de demostrar que hay una política educativa distinta, que, a pesar del corsé de la LOMLOE, se pueden introducir muchas mejoras en el ámbito autonómico. O bien optar por el continuismo, como parece que se ha hecho hasta ahora. El Partido Popular se juega su credibilidad.

Felipe-José de Vicente Algueró es miembro del Consejo Escolar del Estado

el Periódico de Catalunya

El Govern aprueba dedicar 3,9 millones a pagar la coordinación 'antibullying' tras la polémica

Helena López. Barcelona 31 de octubre del 2023

Finalmente, el Departament d'Educació rectifica y pagará la coordinación 'antibullying', nuevo cargo introducido este curso en los centros educativos de primaria y secundaria catalanes [que, de hecho, debería haber entrado en funcionamiento ya el curso pasado, según la ley integral de protección a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI)]. Según ha aprobado este martes el Govern, Educació destinará a esta medida un total de 3,9 millones anuales y se cobrará de forma retroactiva desde el día 1 de septiembre, fecha de incorporación del personal docente.

La decisión se aprueba a 31 de octubre, dos meses después del inicio del curso escolar, y después de la polémica desatada cuando numerosos centros educativos recibieron la noticia de que debían cambiar la persona elegida para ocupar el puesto de coordinador de convivencia -'cocobe', como les han bautizado en la conselleria- por alguien que ya ejerciera funciones de coordinación (y por tanto ya cobrara por ello), ya que inicialmente no tenían ninguna partida extra para pagar la nueva coordinación.

Tras las quejas públicas de docentes y direcciones que no entendían cómo podía ser que la medida estrella del Govern para luchar contra el acoso escolar e implementar de una vez por todas la coeducación en las aulas nacía sin presupuesto, la primera respuesta del Departament d'Educació fue señalar al Gobierno del Estado, argumentando que la medida partía de una ley estatal, pero no había ido acompañada de presupuesto; aunque, ya entonces, el Govern se comprometió a buscar la manera de encontrar el dinero, que se ha materializado en el acuerdo de Govern aprobado este martes.

Durante el mes de septiembre y octubre se han realizado jornadas en todos los servicios territoriales para formar y ofrecer herramientas a las direcciones de los centros educativos. Unas jornadas en las que, entre muchos otros materiales, se ha pasado una entrevista al psicólogo del Hospital Sant Joan de Déu Fran Villar, especialista en conductas suicidas adolescentes, en la que este pone énfasis en el papel de la familia y de las pantallas: "Es muy duro cómo estamos dejando que a nuestros hijos los eduque vete a saber quién".

Prevención de violencias

"Hay dos elementos de prevención de violencias clave, tanto de suicidios como de consumo de tóxicos o de relacionarse de forma más sana a nivel sexual: que sepas en todo momento dónde está tu hijo adolescente y con quién. Con las pantallas, puedes tener a tu hijo al lado con el móvil y no sabes ni con quién está ni dónde", resume el psicólogo en la entrevista que sirve de material en la formación de los 'cocobes', en la que Villar celebra la creación de la figura del referente de convivencia "para evitar la difusión de la responsabilidad". Entre las principales funciones de la nueva figura de coordinador 'antibullying' destaca "velar porque el proyecto educativo del centro incorpore los vectores de bienestar emocional, coeducación, ciudadanía democrática y conciencia global; garantizar el respeto de todo el alumnado y fomentar entre la comunidad educativa el uso de métodos de resolución pacífica de los conflictos"; algo para lo que, en principio, hay destinada una dedicación horaria de dos horas semanales. Esas dos horas son, según la oenegé Educo, un "tiempo insuficiente para el ejercicio de todas las funciones que se le atribuyen, especialmente en centros de gran tamaño o con gran concentración de problemáticas sociales". Así lo señala en el informe de valoración del primer año de la puesta en marcha de la figura en el Estado presentado este lunes y en el que Educo reclama un decreto estatal que regule mínimamente el nuevo cargo.

¿Por qué hay chicos que se esfuerzan más que otros en los estudios?

Varios expertos en educación dan las claves para sacar de dudas a los padres preocupados por el nivel de aprendizaje de sus hijos

LAURA PERAITA. 01/11/2023

¿Por qué mi hijo no se esfuerza en los estudios? Los padres preocupados por que su prole tenga un hábito de estudio adecuado, avance en su aprendizaje y sea capaz de sacar buenas notas saben muy bien lo desesperante que resulta ver a un hijo perder el tiempo, sin que se siente en su mesa para hacer deberes... Son hogares en los que suelen reinar las discusiones por la tarde, que llegan a normalizarse, al mantener un constante pulso entre estudiar y no estudiar de unos y otros.

Según Jesús Jarque García, pedagogo, máster en Psicología y Gestión Familiar y orientador educativo en un colegio público de Infantil y Primaria en Castilla-La Mancha, hay niños que se esfuerzan más que otros, sencillamente porque «todos somos diferentes». Matiza, no obstante, que hay aspectos contextuales, debido a que hay alumnos que viven en un entorno donde el esfuerzo no se valora, no se educa desde casa, no hay medios suficientes para que germine o no se ha educado en esa cultura del esfuerzo y de aplazar la recompensa. Pero también hay aspectos personales e individuales: hay niños, jóvenes y adultos que, por su propio temperamento, tienen más dificultades para esforzarse, menos capacidad para aplazar la recompensa y menor tolerancia a la frustración.

Añade Jarque, autor de 'Consigue tu mejor versión. Para chicos y chicas como tú', que por su experiencia como orientador educativo en la etapa de Infantil y Primaria, «quiero aprovechar para resaltar la realidad de muchos niños y jóvenes que tienen algún tipo de necesidades especiales. Me refiero a chicos con TDAH, dislexia, TANV y otros cuadros. Mi experiencia es que son alumnos que tienen que hacer un gran esfuerzo (ellos y sus familias), un esfuerzo silencioso. Cada día estos estudiantes vuelven a clase con sus deberes hechos, pero a veces olvidamos desde los centros el esfuerzo que ha supuesto para ellos. Un esfuerzo que muchas veces no obtiene ninguna recompensa o incluso se valora de forma negativa».

Recalca, sin embargo, que son alumnos que han aprendido a esforzarse mucho, y que lo continúan haciendo a lo largo del tiempo, «y a veces esa constancia les lleva al éxito».

Para María Caballero, profesora de secundaria en un instituto de Córdoba, doctora en Neuroeducación y máster en Neuropsicología y educación por la Universidad Internacional de La Rioja, la respuesta al interrogante sobre por qué unos niños se esfuerzan más que otros en los estudios, «está en la misma condición humana, ya que de la misma manera que en el aprendizaje interactúan numerosos factores, también son numerosas las causas que puede haber en la base del esfuerzo que hacen los niños al estudiar».

Dos cambios trascendentales

Para abordar el tema de forma clara y sencilla, María Caballero opta por centrarse en dos de los grandes cambios que se han producido en los últimos años y cuyo impacto está afectando directa o indirectamente al aprendizaje. En primer lugar se refiere a los cambios tecnológicos. «Los avances en tecnología han invadido cualquier ámbito de nuestra vida, modificando no solo nuestra forma de vivir, sino también nuestros cerebros y especialmente el de nuestros jóvenes. Estar permanentemente conectados al exterior a través del móvil o del ordenador está cambiando sus cerebros, la forma de percibir el mundo y, entre otras cuestiones, su forma de aprender. En este sentido, son muchos los estudios que señalan la relación entre la desatención en el aula y la permanente conexión a las nuevas tecnologías. Esto podría justificar el hecho de que cada vez tengamos un mayor número de niños con déficit de atención y, en consecuencia, problemas de motivación y finalmente de aprendizaje».

Entender el cerebro al aprender

La segunda de las variables que está modificando la sociedad actual son, en su opinión, los avances científicos. «Todos damos por hecho que el médico o el ingeniero están al tanto de los avances en su campo antes de abordar un nuevo trabajo. Algo tan básico en cualquier otro campo del saber, todavía no ha entrado ni en las escuelas ni en las familias y seguimos educando a nuestros niños según nuestra propia lógica. Todo ello a pesar de que ahora la ciencia, en concreto la neurociencia, nos está abriendo una ventana para entender el cerebro al aprender».

Añade Caballero que todo ello conlleva que las técnicas de aprendizaje tradicionales deberían ser revisadas desde la evidencia científica ayudándonos a diseñar modelos de enseñanza ajustados a las necesidades individuales en cada etapa de la vida, porque saber aprender no es algo que ocurra solo y, mucho menos, de forma espontánea».



Esta docente insiste en que las habilidades para aprender se adquieren de forma progresiva. «Ahora sabemos que los niños no nacen con una caja de herramientas llenas de habilidades para autorregularse y gestionar su propio aprendizaje, más bien estas habilidades se adquieren de forma gradual, desde el principio en las casas y, después, en las escuelas, a través de interacciones con sus iguales, con otros compañeros más capaces, con la familia y, en general, en muchos ámbitos de la vida».

Sin embargo, puntualiza que las habilidades necesarias en el contexto escolar, como son la planificación, la organización y entre otras, la autorregulación, necesitan tiempo para desarrollarse. «Ahora también sabemos que dichas habilidades han de ser apoyadas de la mejor manera posible y eso muy a menudo significa, o ha significado, un trabajo explícito de habilidades como organizar la tarea, desarrollar estrategias de tolerancia a la frustración, de técnicas para perseverar a través de desafíos, mantener la calma en momentos de estrés o para seguir enfrentándose al reto que supone aprender cada día».

Explica que los adultos somos los que de alguna manera hemos creado en la mayoría de los niños las habilidades y hábitos necesarios para que se esfuercen por aprender y, sobre todo, para que sepan cómo hacerlo, «porque como dice una de mis alumnas, «además de querer hay que saber». Eso implica, entre otras cuestiones, un adecuado control de la tecnología y asumir que cada niño tiene unas necesidades diferentes».

Añade que es importante que tanto padres como profesores tengan muy claro que aprender a aprender es una de las competencias más importantes que podemos transmitir a los jóvenes, «asumiendo que si bien la genética marca el punto de partida, definitivamente nunca marca el punto de llegada y, mucho menos, el camino a recorrer. El motivo es muy simple, el pilar fundamental para la adquisición de esta competencia es la capacidad de autorregularse y para lograrlo la actitud de la motivación y la confianza son cruciales, pero también la habilidad de conocer y regular los propios procesos de aprendizaje, porque esas habilidades no vienen en una caja que simplemente podemos abrir, sino que han de aprenderse de forma gradual».

Para que las familias puedan ayudar a sus hijos y fomentar en ellos la cultura del esfuerzo, Ana Roa, licenciada en Ciencias de la Educación y autora de 'Cómo educar en la cultura del esfuerzo' recomienda las siguientes pautas.

Las pautas que recomiendan los expertos

- Transmítele el gusto por hacer las cosas con ganas e interés.
- Contálgale energía positiva, optimismo y fuerza de voluntad a diario.
- Elimina las quejas continuas de tu lenguaje.
- Plántele pequeños retos diarios que pueda ir superando.
- Dale tiempo necesario para que sus expectativas no lo asfixien.
- Potencia su autonomía personal y la toma de decisiones.
- Enséñale a tratarse con respeto y sin necesidad de sentirse perfecto.
- Aplauda sus logros conseguidos por no quedarse de brazos cruzados.
- Enséñale a elegir a sus aliados para recorrer el camino que nos ofrece la vida.
- Explícale que el error permite el nacimiento de nuevas oportunidades para aprender.
- Orienta los propios avances de nuestros hijos en lugar de imponer nuestras directrices.
- Ten en cuenta que infravalorar sus esfuerzos y sus progresos puede desembocar en actitudes de frustración y abandono.
- Acepta sus errores, el esfuerzo está acompañado de las equivocaciones.
- Hazles comprender que los errores cometidos están en el camino que recorren y pueden convertirse una fuente de aprendizaje.
- Celebra los éxitos que van consiguiendo en el camino, pues son más importantes que el resultado final.
- Ayúdales a que encuentren soluciones y respuestas utilizando la pregunta poderosa y fructífera «¿para qué?» basada en el momento presente.
- Enséñales a que cuiden los detalles y conozcan el valor de las cosas.
- Ayúdales a controlar su impulsividad y poca paciencia.
- Explícales para que comprendan el significado de «perseverancia», no todo puede lograrse «aquí y ahora».

Jesús Jarque añade que los padres siempre deben transmitir la idea de que los estudios son una gran oportunidad, no son un castigo o una losa pesada. «Los estudios son la gran oportunidad para aprender, para saber más, para ser más libre, para progresar, para conseguir la mejor versión de cada uno, son el ascensor social que tenemos la mayoría. Valorar los estudios incluye muchas cosas: darles la máxima prioridad, transmitir la idea de que el gasto en los estudios y en la propia formación es una inversión; el interés acudiendo a las reuniones, a las tutorías con el centro educativo. Incluye ofrecer ayuda a sus hijos si lo

necesitan, hacer un seguimiento y supervisión; ser ejemplo positivo respecto a los estudios, la formación y el aprendizaje».

Recomienda a los padres que ayuden a sus hijos a mantener una rutina a lo largo del curso y para ello una buena herramienta es disponer de un horario de la tarde. Matiza que es un horario similar al que tienen en el colegio o instituto, pero que, en este caso incorpora las actividades que se tienen fuera del horario escolar: en ese horario aparecen las horas dedicadas al estudio, a las actividades extraescolares, tiempo libre, etc. Disponer de él y tratar de ser lo más fiel en todos los aspectos puede ayudar.

En su opinión también es fundamental lo siguiente:

- Que la cultura entre en casa. También incluye que se valoren desde casa aspectos culturales. La lectura, los libros, pero también el gusto por la música, las visitas culturales en el propio entorno...
- que se trabajen competencias que se van inculcando y desarrollando desde bien pequeños:
- Por un lado, la capacidad de esperar y de aplazar la recompensa. No todo puede ser satisfecho inmediatamente, cada cosa tiene su momento: no podemos comer hasta que la comida no esté terminada y todos sentados a la mesa, por ejemplo. En chicos un poco más mayores, el tema del ahorro les va a ayudar. Si disponen de una pequeña «paga semanal» aprenden dos estrategias. Que si se lo gastan inmediatamente pueden adquirir algo de menos valor, pero que si son capaces de no gastarlo durante varias semanas, pueden adquirir algo de más valor económico.
- La capacidad de tolerar la frustración. No se trata de evitar las frustraciones, sino de aprender a gestionarlas cuando estas aparecen. De alguna manera enseñarles que la frustración, el fracaso... también forman parte de las reglas de la vida.
- Hacerles conscientes experiencias de logro. Eso quiere decir, hacer ver de manera explícita, situaciones concretas que los hijos viven en las que, gracias al esfuerzo consiguen determinados logros y objetivos.



ILLES BALEARS

La segregación de alumnos en función de si estudian en catalán o castellano enfrenta a PP y Vox en Balears

La comunidad educativa rechaza los planes de la derecha de eliminar la inmersión lingüística en la escuela, pero de momento ambos partidos no se ponen de acuerdo en cómo llevarlo a cabo

Nicolás Ribas. 01/11/2023

PP y Vox han protagonizado en las últimas semanas un duro enfrentamiento en Balears que ha provocado un auténtico cisma político en las filas del partido liderado por Santiago Abascal. Esta crisis política tiene como telón de fondo una de las medidas estrella de la derecha balear, cuyo tanto se quiere apuntar Vox: la reforma de la ley educativa que permita dismantelar la inmersión lingüística en catalán. Es una de las obsesiones de la extrema derecha, que quiere acabar con la escuela en el idioma propio de las Islas.

Los ultraderechistas utilizan un eufemismo para referirse a ello: la “libre elección” (catalán o castellano) de la lengua en la educación. El PP tiene una visión más moderada que Vox, pero comparte la idea de enterrar el modelo educativo que hay en vigor en Balears. La principal batalla entre PP y Vox en el archipiélago pasa por decidir cómo y cuándo se implementará esta medida. Desde Vox defienden la segregación de los alumnos en función de la lengua en la que estudian. “Ya se desdobra por optativas. ¿Acaso escoger una u otra operativa es segregación?”, se pregunta Idoia Ribas (Vox). “Nos sorprende el conseller de Educación (del PP) diciendo que a los niños no se les va a separar por lengua”, reclama la diputada de la ultraderecha.

Desde el PP, sin embargo, huyen de la palabra “segregación”, que molesta especialmente a la presidenta, Marga Prohens. Este lunes, la líder de los conservadores en las Islas ha afirmado que “el Estatut de Autonomia y la legislación educativa no permiten que haya segregación”. “Sabemos cuáles son nuestros límites, no se pueden negociar cosas de imposible aplicación si no tenemos los recursos humanos y económicos necesarios”, ha añadido. Estas son las declaraciones más contundentes que ha expresado el PP en contra de la segregación desde que se originó el conflicto, pero los conservadores siguen sin aclarar cómo desarticularán la escuela en catalán sin segregar a los alumnos por el camino.

Cabe recordar que en el anterior Govern del PP en Balears, siendo José Ramón Bauzá presidente (2011–2015), se produjeron las mayores manifestaciones de la historia del archipiélago balear en su contra, precisamente, debido a un proyecto educativo, denominado TIL, que pretendía implantar el trilingüismo en la enseñanza pública. Ese modelo fue contestado ampliamente en las calles, pues no contaba con el respaldo de la mayor parte de la población balear, ni tampoco de la comunidad educativa. El PP, sin embargo, sostiene que la reforma educativa que plantean se consensuará con los docentes. “Esta no será la legislatura de la confrontación lingüística”, insistió Marga Durán (PP), portavoz parlamentaria, y afirmó que quien intenta



confrontar con hipótesis “son los partidos del Pacte”, es decir, la izquierda –PSOE, Más per Mallorca, Más per Menorca y Unidas Podemos–.

La comunidad educativa, en contra del acuerdo PP-Vox

Las federaciones de asociaciones de padres y madres de Mallorca, Menorca y Eivissa, así como las asociaciones de directores de las escuelas infantiles y de centros de primaria y secundaria, han reclamado este lunes una “reunión urgente” con la presidenta del Govern. Un encuentro que también han exigido las cooperativas de enseñanza, inspectores de educación, sindicatos de docentes –STEI, CCOO, UGT, SIAU, UOB y Alternativa– y algunas entidades culturales, según ha indicado la asociación Obra Cultural Balear (OCB).

En dicho comunicado, los afectados se muestran en contra de la “segregación lingüística” que supondría el modelo educativo que quieren implantar PP y Vox. Según conservadores y ultraconservadores, se trata de “libertad de elección”, aunque la comunidad educativa habla de “segregación lingüística” y defienden que el modelo rompería el “consenso” lingüístico existente. Esta “segregación”, afirman, dinamitaría “el modelo lingüístico educativo” y atentaría contra “la cohesión social”, con el único objetivo de “satisfacer una minoría extremista que persigue obsesivamente la aniquilación de la lengua catalana”, apuntan.

El origen del conflicto

Las discrepancias entre ambos partidos brotaron en el pleno del 17 de octubre, cuando Vox llevó una Proposición No de Ley (PNL) al Parlament para dismantelar la escuela en catalán, pero el PP se abstuvo, por lo que la iniciativa de los ultraconservadores no salió adelante. La venganza es un plato que se sirve frío, debió pensar Idoia Ribas, portavoz parlamentaria de Vox, y diputada balear con mayor peso de la formación. Por ello, los ocho diputados de Vox decidieron –en esa misma sesión plenaria– bloquear el techo de gasto del PP, paso previo e imprescindible para la aprobación de los presupuestos autonómicos de 2024, los primeros de Prohens (PP) como presidenta del Govern.

Este fue uno de los debates parlamentarios más broncos de los últimos años y la vendetta de Vox provocó un hecho insólito: que por primera vez se votara en contra de un techo de gasto en el Parlament. Fue una sesión en la Cámara balear en la cual Vox, que no forma parte del Govern, hizo valer sus escaños para recordarle al Partido Popular que la legislatura es muy larga –apenas acaban de transcurrir los primeros cien días– y que pueden, si quieren, tumbar las propuestas de los populares si no cuentan con ellos para implantar su programa de gobierno.

Crisis interna en Vox

Esta decisión, sin embargo, causó una herida interna en Vox. Al día siguiente, Ribas destituyó al diputado menorquín Francisco José Cardona –a quien se situaba afín a la cúpula de Santiago Abascal, favorable a aprobar el techo de gasto propuesto por el Govern del PP– como portavoz adjunto para colocar a uno de sus diputados fieles, Sergio Rodríguez. Este hecho tuvo como desenlace el abandono de Cardona de la formación, pese a que ha decidido mantener su acta como diputado. Cardona lamentó haber sido tratado, en su opinión, con “deslealtad”. “He demostrado lealtad, cumpliendo todo lo que el partido me ha pedido que cumpliera, que no era otra cosa que respetar el acuerdo de investidura” con el PP, argumentó Cardona, quien aseguró que Vox tenía “instrucciones muy precisas y muy concretas” para aprobar el techo de gasto.

Con respetar el acuerdo de investidura, Cardona se refería al hecho de que PP y Vox tienen un acuerdo de 110 medidas, mediante el cual los ultraderechistas se comprometen a dar “estabilidad” al Govern, y a no presentar enmienda a la totalidad a la Ley de Presupuestos Generales durante toda la legislatura. Solo hay una excepción: que se produzca un incumplimiento del acuerdo. Vox cree que el PP lo ha incumplido al no aprobar su PNL sobre la lengua en la escuela, pero lo cierto es que el acuerdo sólo se prevé que se eliminará el catalán como lengua vehicular de la enseñanza antes de que acabe la legislatura. Es decir, no especifica nada de plazos. “Pensaba que teníamos un acuerdo”, afirmó atónito Antoni Costa (PP), portavoz y vicepresidente del Govern.

Cumbre PP-Vox sobre la lengua

El pasado viernes hubo una reunión entre el PP y Vox, en la cual se abordó la crisis generada a cuenta de la cuestión lingüística, y de la cual los ultraderechistas salieron “satisfechos” –aunque no trascendieron los detalles de la misma–. Ribas, portavoz parlamentaria de los ultraconservadores, informó este lunes que se volverían a sentar con los conservadores para negociar “cuándo y cómo” se aplicará la libre elección de lengua en la enseñanza. Vox salió contento de la reunión que se celebró el viernes a las seis de la tarde en el Parlament porque por primera vez fueron “conscientes” de que el PP “tenía voluntad real de establecer una hoja de ruta”.

Días atrás, Rodríguez, flamante portavoz adjunto de Vox en el Parlament, criticó en declaraciones a elDiario.es que Antoni Vera (PP), conseller de Educación, “ha hecho una serie de declaraciones” que les “dan serias dudas sobre su intención de cumplir con esta parte del pacto” que para ellos “es fundamental”, al tiempo que exigió a Vera “garantías” de que el pacto se iba a “cumplir”. Es decir, Rodríguez pedía clarificar un calendario y los cursos académicos en que se iba a implantar el nuevo modelo educativo, que en el punto 54 del acuerdo de

investidura sostiene que estará basado “en el mérito, el esfuerzo, la capacidad y el respeto a los docentes, generador de oportunidades y libre de adoctrinamiento ideológico”.

El documento indica que, en el ámbito educativo, “los padres podrán elegir libremente el centro escolar para sus hijos, así como la primera lengua de escolarización”. “Nos comprometemos a extender este derecho en todas las etapas educativas antes de acabar la legislatura, sin excluir ninguna de las lenguas cooficiales”, afirma el acuerdo. Para Vox supone uno de los puntos fundamentales de la legislatura, al cual no piensan renunciar. “Es irrenunciable para nosotros que se aplique la libertad de lengua en todas las etapas educativas”, manifestó Ribas.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Reducir ratios escolares: un clamor unánime

Exigir que se cambie de metodologías educativas, pero sin inversión y sin reducir el número de alumnos por aula, es condenar la mejora educativa al fracaso anunciado de antemano

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ. 01 NOV 2023

Si hay alguna reivindicación de toda la comunidad educativa que sea unánime y sostenida a lo largo del tiempo es la exigencia de reducción del número de alumnos y alumnas por aula. La reducción de ratios concita actualmente una inusual unidad sindical, política, educativa y social. Y las ratios se bajan con inversión, con más financiación en la educación pública. Solo hace falta voluntad política.

Durante el curso 2020/21, a raíz de la pandemia, las ratios escolares se redujeron drásticamente. Los resultados conllevaron una mejora sustancial de la atención al alumnado, una mayor práctica de una educación inclusiva, de personalización del proceso de aprendizaje y enseñanza y de atención a la diversidad, incluso la mejora del rendimiento escolar y de la convivencia escolar, así como la reducción de la repetición, del fracaso y del abandono escolar. Todo ello apoyado por un aumento esencial y necesario de profesorado: más de 37.000 trabajadores se sumaron al sistema. En el curso 2021/22 algunas comunidades continuaron con parte de estos refuerzos. Hoy el escenario se ha difuminado.

Es cuestión de voluntad política y de inversión en educación pública (en vez de en armamento o en rescates bancarios). Un ejemplo lo tenemos en Euskadi, donde Gobierno y sindicatos pactaban una bajada de ratios a iniciar en el curso 2023/24. Pero no se trata de que se tenga que establecer en cada región. La efectividad de la bajada de ratios se trata de un factor constante, que no obedece a la variabilidad o el contexto de las comunidades autónomas.

Por lo que es responsabilidad del Gobierno central establecer por ley un umbral de alumnado por aula más bajo. En educación infantil las indicaciones de la Red Europea establecen que debe haber una 1 profesional por cada 4 niños de 0 a 12 meses; 1 por cada 6 niños de 12 a 24 meses; 1 por cada 8 niños de 2 a 3 años; 1 por cada 12 niños de 3 a 4 años y 1 por 15 niños de 4 y 5 años. En primaria y secundaria reducir a 20 escolares por grupo-aula. Y en la Universidad al menos reducir a 30 estudiantes por aula universitaria como ya prometía el Plan Bolonia y que nunca se llevó a cabo.

La nueva legislación indica que para avanzar e innovar en educación hay que cambiar las metodologías trabajando por proyectos cooperativos, desarrollar una educación inclusiva, personalizar el proceso de aprendizaje..., pero oculta que en los países donde se trabajan estas metodologías se hace con una ratio de 15 alumnos y alumnas y, de manera mayoritaria, con dos profesores al menos por aula. Exigir que se cambie de metodologías educativas pero sin inversión y sin reducir las ratios que es la clave, es condenar la mejora educativa al fracaso anunciado de antemano.

Debemos entender que la auténtica revolución pendiente en la educación es la inclusión. Adaptar la educación, el sistema educativo y los centros escolares a las necesidades de cada niño y cada niña a medida que va creciendo y desarrollándose. Adaptarla a su situación, a sus circunstancias y a su ritmo de progreso. Solo así es posible una educación realmente inclusiva. Una educación que ayude y acompañe a todos y cada uno a desarrollarse personalmente de la forma más plena posible, para que nadie quede atrás; y a desarrollarse socialmente para que sea capaz de contribuir a construir una sociedad más justa y mejor al servicio del bien común.

Para poder realizar esta revolución pendiente un primer paso crucial y esencial es la reducción del número de alumnado en cada grupo escolar, en cada aula. Con clases abarrotadas no se puede atender a la diversidad, no se puede personalizar el aprendizaje, no se puede ayudar y orientar a cada alumno y alumna. No se puede evaluar a cada uno para detectar qué dificultades tiene e implementar medidas concretas que eviten el fracaso. Con aulas atestadas lo único que se puede hacer habitualmente, sobre todo a medida que se va avanzando en edad, es poco más que repetir los contenidos de los libros de texto de forma apresurada para llegar al final de unos temarios sobrecargados y enciclopédicos y examinarlos para controlar si han sido capaces de memorizarlos o no.

Con aulas atestadas no es posible desarrollar una educación lenta y atenta al cuidado emocional de los menores, a las dificultades que tienen, a las señales de desmotivación o de desaliento que presentan, para



ayudarles a corregir sus fallos y plantearles alternativas ante ellos de cara a mejorar su aprendizaje. No es posible dedicar tiempo a trabajar en valores de cooperación y solidaridad, de ayuda mutua y de respeto y convivencia, partir de sus necesidades, entender sus dificultades, conectar los aprendizajes con la vida que están viviendo y el mundo que les está llegando y que queda ajeno y al margen de la escuela.

Por eso, para que sea posible y efectivo este cambio, esta auténtica revolución educativa inclusiva, apostando por el futuro de la educación y de una sociedad inclusiva, es necesario aumentar el número de profesorado en la educación pública para esa reducción de ratios. Desde infantil a la universidad. Es cierto que también será necesario acondicionar y ampliar espacios. Pero lo fundamental, el elemento central, en todo proceso educativo es el factor humano. El profesorado. Si no hay más maestras, maestros, profesoras y profesores en todos los niveles educativos, de poco o de nada servirán todos los demás esfuerzos que hagamos.

Hemos de empezar a asentar la casa por los cimientos. Ya es hora. Insisto: solo hace voluntad política y destinar nuestros impuestos, el dinero público, a la educación pública, en vez de a rescatar bancos y autopistas o financiar guerras.

Enrique Javier Díez Gutiérrez es profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León y autor de *Pedagogía Antifascista* y *La Historia Silenciada*.



Educación se queda sin dinero para pagar a docentes sustitutos hasta que reciba un pago de Hacienda

El sindicato UGT tacha la situación de "recorte encubierto" y reivindica que "el sistema educativo no oferta las sustituciones que necesita porque no tiene dinero para pagar al profesorado sustituto".

Conselleria no tiene dinero para pagar a los profesores sustitutos hasta que Hacienda le ingrese el presupuesto que ya ha pedido

Gonzalo Sánchez. València 01.11.23

Educación no cubre las vacantes y sustituciones que hay en los centros educativos con profesores interinos. De hecho, ni siquiera oferta esas plazas en las adjudicaciones de cada semana, dejando a los centros sin el personal necesario para dar clase en condiciones.

Es lo que denuncia UGT y ha podido contrastar este diario consultando a los directores y docentes. El sindicato denuncia la "caótica gestión del sistema educativo valenciano" que deja sin cubrir las vacantes en los centros públicos "incumpliendo de esta forma los compromisos adoptados por la administración educativa que fijan el plazo para la cobertura de los puestos y plazas que precisan los centros educativos en el plazo máximo de 7 días desde que se producen".

El sindicato mayoritario Stepv lleva semanas alertando de esta situación y este jueves a las 18 horas ha convocado junto al sindicato STAS concentraciones en Alicante, Valencia y Castelló para reivindicar que Educación cubra las bajas. En una encuesta reciente realizada en 60 institutos de la provincia de Valencia, la mitad de ellos aseguraban que les faltaba personal docente y que no lo estaban cubriendo.

Toni González Picornell, representante de la asociación de directores de secundaria valencianos ya ha mantenido también varias reuniones con Conselleria a raíz de las quejas que ha recibido de centros de toda la Comunitat Valenciana.

Conselleria de Educación confirma que no está cubriendo las bajas porque no tiene dinero para pagar a los profesores. Pese a todo, está pendiente de una ampliación de crédito por parte de Hacienda que ya está autorizada. Asegura que esta misma semana debe estar resuelto el problema y explica que el curso pasado "estuvieron hasta 20 días sin sacarlas", con lo que el retraso es habitual.

Derecho a la Educación

Para UGT no son de recibo las explicaciones de la Conselleria de Educación. "No hay dinero para pagar las sustituciones del profesorado que el sistema educativo necesita. Es inaceptable, sobre todo cuando se recortan los ingresos en los presupuestos de la Generalitat para 2024", explica el sindicato.

Sin embargo, según los últimos presupuestos presentados, la inversión en Educación Primaria y Secundaria ha crecido en 400 millones. Los recortes se centran en FP y en el dinero para el Plan Edificant de construcción de nuevos centros educativos.

Esta situación, explica el sindicato, está provocando que la ciudadanía valenciana se encuentre que no se garantiza su derecho a la educación, porque "nuestro alumnado está perdiendo horas de clase y sus actividades docentes, con lo cual su formación académica se verá resentida y, ciertamente, perjudicada de forma irremediable".

A su vez, el profesorado y los centros educativos manifiestan su malestar al verse desbordados para poder atender como es debido a su alumnado y se quejan de lo insostenible que es esta situación, ya que el alumnado, como denuncian también los equipos directivos que no ven sus horas de dedicación al cargo cubiertas debidamente, no tiene profesorado desde el inicio de curso.

Para UGT "no es esta la mejor forma para la implantación y el desarrollo del nuevo Acuerdo de Plantillas", firmado con la anterior administración educativa, y que, en su opinión "evidencia el recorte encubierto del crecimiento de las plantillas docentes".

UGT reclama "la cobertura inmediata de estas plazas y sustituciones" y afirma que pondrá esta situación en conocimiento del Sindic de Greuges para que el defensor del pueblo valenciano exija a la administración educativa "el cumplimiento de sus obligaciones y el respeto del derecho de la ciudadanía valencia a un servicio público educativo de calidad". A su vez, también desde el sindicato afirman que están estudiando acciones legales para revertir esta situación "insostenible".

europapress.es

Javier Urra propone prevenir el acoso escolar apoyando a los padres en la educación de sus hijos

El primer defensor del menor de la Comunidad de Madrid da pautas contra el acoso escolar y el ciberacoso desde el Consejo de Expertos de Brains

MADRID, 2 Nov. (EUROPA PRESS) - El psicólogo y primer defensor del menor de la Comunidad de Madrid, Javier Urra, ha señalado la importancia de que todo el mundo esté "sensibilizado" con el problema del acoso escolar, desde los propios niños hasta los padres y los profesores, y ha afirmado que para prevenirlo es necesario apoyar a los padres para que eduquen a sus hijos en la no violencia.

"La escuela es el fonendoscopio de la sociedad y los chicos que son violentos provienen de ciertos entornos donde no les han educado en la no violencia de cualquier tipo", ha afirmado Urra, que considera fundamental "apoyar en esta educación a los padres" para prevenir el acoso escolar.

El doctor en Psicología y pedagogo terapeuta forma parte desde el pasado febrero del Consejo Internacional de Expertos de los colegios privados Brains, donde aporta su experiencia y conocimientos.

Con motivo del Día Internacional contra la Violencia y el Acoso en la Escuela, incluido el Ciberacoso, este jueves 2 de noviembre, Brains International Schools ha subrayado su compromiso en la lucha contra este tipo de violencia y ha difundido un vídeo con un mensaje de Javier Urra. "Tenemos que estar muy sensibilizados; los padres, los profesores y, cómo no, los propios niños", porque "no puede ser que un niño vaya a la escuela y anticipe que va a ser vejado o ridiculizado", ha manifestado Urra. En estos casos, hay un agresor "que no se sabe querido pero que quiere que se le tenga miedo", una víctima "que no sabe a quién acudir y que realmente se desespera" y unos niños que ven lo que ocurre y que "a veces miran para otro lado". Además, ahora existe también el ciberacoso. A través de internet y las redes sociales, el acoso "entra en tu propio hogar, en tu propia habitación, en tu intimidad", y "los niños lo viven francamente mal", ha señalado.

LA VANGUARDIA

Entre la inmersión y los modelos lingüísticos: el peso de las lenguas en la Educación vasca divide a los partidos

La exigencia del PSE de mantener los actuales tres modelos dificulta un consenso amplio en el que también estarían PNV y EH Bildu

ANDER GOYOAGA. 02/11/2023

El consenso histórico que llegó a escenificarse en torno a las bases de la nueva Ley vasca de Educación, que alcanzó al 90% de la representación parlamentaria, amenaza con reducirse a un acuerdo sostenido por el 55% de esta representación. Primero, Podemos abandonó el acuerdo al considerar que no priorizaba de manera decidida la Educación Pública, y, ahora, EH Bildu amenaza con salirse de este consenso al discrepar de PNV y PSE en torno al peso que el euskera debe tener en la Educación vasca. La legislatura llega a su fin y el debate se encuentra enconado justo en ese punto, donde las posturas parecen irreconciliables.

Para entender las claves del debate en torno al equilibrio de las lenguas en la Educación vasca hay que conocer que Euskadi decidió canalizar, hace más de tres décadas, la enorme diversidad sociolingüística que existe en el territorio a través de un sistema de modelos lingüísticos. Estos modelos funcionaban desde los años 80 y se mencionan en la Ley del Euskera de 1982, aunque se consolidaron en la Ley vasca de Educación de 1993, aún vigente.



El modelo A tiene el castellano como lengua vehicular y ofrece el euskera como asignatura. En el modelo B las diferentes asignaturas se imparten tanto en euskera como en castellano. Finalmente, el modelo D tiene el euskera como lengua vehicular y se imparte el castellano como asignatura. Muchos centros, no obstante, imparten algunas asignaturas en inglés, tanto en el modelo D como en el A y el B.

Los modelos A y B, los más demandados por las familias durante los años 80, son ahora minoritarios; el modelo D, en cambio, se ha convertido en mayoritario. Hoy tiene una cuota superior al 90% en Educación Infantil y de alrededor del 70% en Bachillerato.

De modelos a proyectos

La cuestión lingüística aparecía como uno de los nudos gordianos del debate una vez que los partidos apostaron por actualizar la Ley de Educación. Sin embargo, sorpresivamente, PNV (31 escaños de 75), EH Bildu (21), PSE (10) y Podemos (6) fueron capaces de alcanzar un consenso sobre este punto -y también sobre el resto de aspectos más complejos, como la convivencia de las redes pública y concertada-. Lo escenificaron en marzo de 2022.

Básicamente, en el caso de la cuestión lingüística, se apostaba por un marco amplio en el que los centros educativos tendrían autonomía para diseñar sus proyectos lingüísticos, aunque siempre con la obligación de cumplir una serie de objetivos lingüísticos.

Es decir, los centros podrían decidir cuántas materias impartirían en cada lengua, aunque deberían garantizar que los alumnos tengan un nivel B2 de las dos lenguas cooficiales, de euskera y castellano, al finalizar la Educación Obligatoria, así como, al menos, un nivel B1 de inglés.

Asimismo, se recogía que “la educación vasca se estructura como un sistema plurilingüe cuyo eje es el euskera”, a lo que añade que “se articula a través de dos lenguas oficiales y, al menos, una lengua extranjera”.

La exigencia del PSE

Pues bien, este consenso ha saltado por los aires en el último mes y no está nada claro que PNV, EH Bildu y PSE puedan recuperarlo en las próximas semanas.

La clave es, en este caso, que PNV y PSE pactaron el pasado 3 de octubre, a instancias de los socialistas, una enmienda en la que se recogía una mención expresa a los modelos lingüísticos. De esta manera, la nueva ley no buscaría superar los modelos para pasar a hablar de los proyectos lingüísticos de cada centro y de los objetivos lingüísticos, sino que apostaría por mantener el esquema de modelos, aunque fijando objetivos.

Los socialistas son partidarios de blindar el actual sistema de modelos y, según aseguraron, han hecho “mucho esfuerzo para que se mantengan”. Organismos vinculados al ámbito educativo, sin embargo, ven ahí una contradicción con la voluntad, que parecía consensuada, de centrar el debate en los objetivos lingüísticos. Según denuncian, con el actual modelo A y, en parte, con el modelo B no difícilmente se lograrían los objetivos lingüísticos acordados. Asimismo, señalan que el mantenimiento de estos modelos ahondaría en la segregación escolar.

EH Bildu, que defendió inicialmente un modelo de inmersión en euskera, considera que los modelos “han sido superados” y propone proyectos lingüísticos vinculados a cada centro y que tengan en cuenta un índice de complejidad lingüística. Estos proyectos estarían dirigidos siempre a cumplir los objetivos lingüísticos que recogería la ley.

El PNV, finalmente, busca hacer compatible la exigencia del PSE de recoger los modelos lingüísticos con la consecución de los objetivos lingüísticos. Los jeltzales venían defendiendo durante todo el proceso que ha acompañado a esta ley la necesidad de superar definitivamente los modelos y centrarse en proyectos lingüísticos y objetivos.

Difícil consenso

La exigencia del PSE, su socio en las principales instituciones vascas, compromete al PNV, que atisba una única vía para hacer compatible el mantenimiento de modelos lingüísticos, aunque sea de manera formal, y el logró de los objetivos fijados. Pasaría por acordar una modificación de los modelos lingüísticos, que permita mantenerlos, aunque en diferentes parámetros, y los haría compatibles con los objetivos consensuados.

“Lo que debemos hacer es desarrollar y actualizar los modelos actuales, porque queremos empoderar a los centros educativos. Los modelos no son un objetivo sino un instrumento”, ha señalado el jeltzale Jokin Bildarratz, consejero de Educación.

El PNV y el PSE suman una mayoría suficiente para aprobar la nueva Ley de Educación, aunque los jeltzales mantienen la aspiración de sumar a EH Bildu, que se había volcado durante todo el proceso y que, de hecho, fue el primer partido con el que negociaron. Las posiciones de los socialistas y de la coalición abertzale, no obstante, son difícilmente conciliables.

THE CONVERSATION

Liderazgo basado en fortalezas y cualidades: ¿qué es y por qué funciona?

Fernando Díez Ruiz. Associate professor, Universidad de Deusto

Elene Igoa Iraola. Investigadora Predoctoral, Universidad de Deusto

Pedro César Martínez Morán. Profesor asociado de la Universidad Pontificia Comillas / Director del Master in Talent Management de Advantere School of management, Universidad Pontificia Comillas

Jon no es bueno subiendo a los árboles, pero es muy bueno corriendo. Si se encontrara ante un diluvio o una riada que le sorprendiera repentinamente, ¿qué crees que haría? ¿Subirse a un árbol o salir corriendo? La respuesta es obvia.

A lo largo de nuestras vidas, podemos aprender muchas cosas, mejorar nuestras debilidades, perfeccionarlas... pero en momentos de emergencia, estrés o máxima necesidad, es natural que recurramos a nuestras fortalezas. O, en palabras del actor y cantante Eddie Constantine:

“Por muchos idiomas que se dominen, cuando uno se corta al afeitarse, siempre utiliza la lengua materna”.

¿Por qué no conocer a fondo cuáles son las fortalezas y cualidades de uno mismo para aprovecharlas al máximo?

La importancia del liderazgo basado en fortalezas

El liderazgo basado en las fortalezas o cualidades de un líder parte de la premisa de que, por mucho que aprendamos a mejorar algunas capacidades, lo cierto es que las fortalezas (en lo que realmente somos buenos) son en las que nos apoyamos en nuestra vida diaria y, sobre todo, cuando tenemos problemas.

Este modelo de liderazgo empodera a las personas, mejora la eficiencia y la efectividad, y contribuye al bienestar tanto a nivel individual como organizacional. Al enfocarse en lo que las personas hacen mejor y cultivar esas fortalezas y cualidades, se crea un entorno propicio para el crecimiento y el éxito sostenible. No sólo eso, aporta seguridad a la persona, pues sabe que en eso es buena.

Un cambio de enfoque transformador

Se trata de un enfoque poderoso y transformador en el mundo del liderazgo y la gestión. Si tradicionalmente se han identificado y corregido debilidades, este modelo propone reconocer y aprovechar las cualidades positivas y las capacidades inherentes de los individuos y equipos.

La capacidad de liderazgo es una competencia muy buscada y deseada en el mundo laboral. Pero el líder está hoy especialmente expuesto a que se le *vean las costuras*. El estilo del ordeno y mando, ya muy anticuado, se ha sustituido por el de las áreas de mejora, más “diplomático”.

Con este cambio de enfoque hacia el liderazgo basado en las fortalezas o cualidades de un líder, se impone un paso más. Desarrollar desde lo que destaca reclama otro estilo, otra forma de ser. Se es líder para algo, con una misión. Para mejorar, para hacer crecer.

Alcanzar el máximo potencial

El liderazgo basado en las fortalezas y cualidades de un líder parte de la base de que las personas podemos alcanzar nuestro máximo potencial cuando nos centramos en desarrollar y aplicar nuestras fortalezas naturales. En lugar de invertir tiempo y energía en tratar de superar debilidades, este enfoque alienta a los líderes a identificar lo que hacen mejor y utilizar esas habilidades para lograr un rendimiento excepcional.

Ya no necesitamos utilizar nuestras apreciaciones o evaluaciones al equipo como un regalo que les damos, para que mejoren. Ahora podemos simplemente disfrutar de la satisfacción de asistir al progreso de nuestros colaboradores. Hay estudios que afirman que el desempeño de tareas de los subordinados mejora cuando el líder se centra en los puntos fuertes de sus trabajadores.

Este cambio de paradigma no solo fomenta un mayor compromiso y satisfacción de los empleados, sino que también impulsa el crecimiento y el éxito organizacional. Pone en el centro a la persona y a sus habilidades, identificando cuáles son sus puntos fuertes a la hora de llevar a cabo una tarea, gestionando un grupo de trabajadores o haciendo una exposición.

¿De dónde proviene este modelo?

El liderazgo basado en las fortalezas y cualidades de un líder deriva de diversas disciplinas, incluida la psicología positiva y la gestión del talento. Los avances científicos producidos en los últimos años han puesto en evidencia que centrarse en lo positivo y en el desarrollo de las fortalezas individuales puede ser una estrategia más efectiva para el liderazgo y el crecimiento personal. Este enfoque ha evolucionado a lo largo del tiempo y ha sido adoptado por organizaciones líderes en todo el mundo de diferentes sectores.



Nuestras fortalezas individuales son la clave para alcanzar el éxito y la satisfacción tanto en el ámbito profesional como en el personal. Esta fórmula ha sido promovida por influyentes autores y organizaciones que han demostrado su poder transformador.

Autores como Donald O. Clifton, Martin Seligman o la empresa Gallup llevan tiempo apostando por este modelo. Todos son defensores de identificar y cultivar las fortalezas individuales como base para el liderazgo efectivo y el desarrollo personal.

La actualidad de Sócrates

La frase de Sócrates “Conócete a ti mismo”, sin quererlo, ha pasado a ser un principio fundamental en el liderazgo basado en las fortalezas y cualidades del líder. Reconoce que el autoconocimiento es esencial para liderar con autenticidad, aprovechar las fortalezas y cualidades individuales y trabajar de manera efectiva con los demás. Y tiene todo el sentido. ¿Te apoyarías en tus debilidades para algo?

Para el superventas de autoayuda Stephen R. Covey, “el liderazgo efectivo es poner primero lo primero. Es centrarse en tus fortalezas y en las de los demás para lograr un propósito común. Conocerse a ti mismo es el primer paso hacia esa meta.”

Conocerse a sí mismo es el punto de partida para el crecimiento y la mejora. El experto Marcus Buckingham incide en lo mismo cuando afirma:

“El liderazgo efectivo comienza con el autoconocimiento. Entender tus propias fortalezas y debilidades te permite liderar con autenticidad y enfocarte en lo que haces mejor.”

El autoconocimiento, clave para el liderazgo basado en fortalezas

“Conócete a ti mismo” es una llamada a la reflexión y a la introspección. Invita a las personas a explorar sus pensamientos, emociones, valores, creencias y motivaciones. A través de este proceso, uno puede descubrir quién es realmente, en lugar de conformarse con una imagen superficial de sí mismo. Podemos liberarnos de estereotipos o de clichés que llevan a equívocos.

Desde ese conocimiento, nos podemos apoyar en lo que sabemos que nos funciona, en lo que es bueno, en lo que se nos reconoce. Y desde esas fortalezas y cualidades del líder, desde su desarrollo y profundización, desde la confianza y seguridad personal que nos proporcionan, creceremos personal y profesionalmente. Conocernos a nosotros mismos es la llave para sacar lo mejor de uno mismo y de los demás.

Podemos concluir indicando que Sócrates, además de seguir de actualidad, tenía razón. Si no te conoces a ti mismo, ¿cómo pretendes liderar a los demás?

Abandono escolar temprano: causas y posibles soluciones

Olga Koreneva Antonova. Ayudante doctora, Facultad de Traducción/Interpretación, Área de Filología alemana, Universidad Pablo de Olavide

El abandono académico temprano del alumnado en España ascendió al 13,9 % en 2022, lo que supera la media de la UE (9,7 %). Todavía más preocupante resulta saber que los alumnos extranjeros duplican la tasa del abandono escolar, sobre todo teniendo en cuenta que 1 de cada 6 residentes en España ha nacido en el extranjero (15,8 % de la población total).

Estos datos contradicen la creencia común de que el multilingüismo y la multiculturalidad representan una ventaja educativa.

Causas del abandono

En una serie de encuestas recientes, nuestra investigación ha identificado dos tipos de causas del abandono escolar: endógenas (vienen del interior, siendo personales y relacionales/familiares) y exógenas (externas, bien estructurales o institucionales).

Por ejemplo, este tipo de respuestas a la pregunta de por qué abandonaron los estudios podrían inscribirse dentro de las causas internas:

“Simplemente dije: hasta aquí. No me veía capaz” (estudiante española, 22 años).

“Cuando vine aquí con 8 años me costó adaptarme por el idioma, un día salí llorando de la clase” (estudiante inglés, 22 años).

“Con la crisis, tuve que ayudar en el trabajo a mi padre. No voy a decir que por eso repetí 3º, pero sí influyó” (estudiante español, 21 años).

“Con su separación, mis padres lo que hicieron fue condicionar la vida de tres niños para siempre. Eso no es justo. A mí me marcó el no tenerlos” (estudiante ecuatoriana, 18).

Razones económicas y sociales

Dentro de las causas externas, a la dimensión económica se le atribuye un 38 % de peso en abandono escolar, y un 41 % a las causas escolares e institucionales. Estas son algunas respuestas obtenidas de la misma encuesta que se refieren a esta dimensión:

“En mi barrio yo abría la ventana y veía drogadictos, prostitutas... Yo lo tenía normalizado, era lo que veía en casa” (estudiante española, 27 años).

“Si tienes unos padres que han estudiado y les ha ido bien, pues es más fácil que te mantengas ahí. Pero si están “en el pavo” y no tienes orientación...” (estudiante española, 21 años).

“Ahora mismo en mi casa estamos todos en paro. Solo tenemos los 600€ de la pensión de la abuela y unos poquitos ahorros de mi padre” (estudiante español, 27 años).

“Tienen fobia al estudio tal cual se da en los institutos (matemáticas, lengua, inglés, física). Todo eso es muy ajeno a su realidad y no lo encuentran nada práctico” (encuestado técnico de administración local, educación de adultos).

“Al pasar del colegio al instituto no hay un tutor que acompañe a los alumnos, que los motive, que esté con ellos y los oriente personal y académicamente” (encuestado del Tercer Sector –asociaciones y fundaciones– sector de la salud y adicciones).

El idioma y el estatus social

Aunque las causas citadas pueden darse tanto en el alumnado autóctono como extranjero, la población migrante se muestra más sensible hacia ellas.

Entre la población extranjera, sin embargo, hay factores que incrementan o disminuyen el abandono. Así, hablar español en casa reduce la brecha con los nativos entorno a un 35 % en la competencia lectora y científica, aunque no impacta en la competencia matemática.

El nivel socioeconómico y cultural de familias extranjeras aumenta el rendimiento académico (matemáticas, competencia lectora y científica) y reduce la tasa de abandono.

La falta del sentimiento de pertenencia al centro y mayor exposición al acoso escolar influyen negativamente en el rendimiento escolar y son más acentuadas en la población migrante.

Dos factores nuevos aportados por las encuestas citadas son los conflictos y la inadaptación con relación al grupo de iguales y la pérdida del valor social de los estudios en el ámbito social.

Ejemplos positivos

Como se puede observar, son muchos los factores que afectan el rendimiento académico tanto en el alumnado nativo como extranjero. Son factores que estigmatizan y marginan, perjudicando la inclusión en ambos casos. No obstante, resulta comprensible que la población migrante se muestra más sensible hacia ello.

Hay que considerar que la presencia del alumnado frustrado y desinteresado puede provocar que el ambiente de la clase entera se vea afectado. Puede ser útil el ejemplo de acogida de los migrantes en otros países.

Alemania financia cursos de alemán complementarios, contrata tutores adicionales para atender y acompañar de forma más personalizada el alumnado migrante, destina recursos económicos a las familias no pudientes para compensar las necesidades educativas y pagar clases de apoyo. Lógicamente, las mejoras socioculturales y económicas repercuten a su vez en las dimensiones personales y relacionales.

Otros gobiernos podrían copiar los modelos eficaces de prevención o atención al fracaso académico para mejorar la situación: contratar, por ejemplo, tutores adicionales para reforzar las materias generales para los alumnos autóctonos y acompañar con clases de lengua a los alumnos extranjeros.

Una experiencia concreta

Aquí cabe mencionar nuestra experiencia como profesores de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla en la atención especial al estudiantado para prevenir el fracaso, acompañándolos en el aprendizaje durante su etapa educativa final.

Intentamos ayudarles a superar el trauma del posible fracaso académico anterior para no repetir la misma experiencia. Según los datos oficiales, el 8,7 % de los estudiantes españoles son repetidores en su etapa secundaria. Llegando a la universidad, muchos repetidores siguen con la necesidad de afrontar este tema y reivindican su derecho a una nueva oportunidad, a la atención más personalizada y al acompañamiento tutorizado más empático sin estigmatizaciones.

Para ello resulta útil asesorar al alumnado aplicando los principios psicológicos del acompañamiento emocional, el coaching, y los diálogos pedagógicos reflexivos.

Devolver la confianza

Otra experiencia positiva es ofrecer a los repetidores que colaboren en proyectos relacionados con temas de abandono académico para superarlo, desarrollar sus habilidades a través de otras disciplinas (como el deporte) o trabajar con los alumnos migrantes con sus lenguas maternas, descubriendo nuevos talentos y salidas.

Es vital devolver la confianza en sí mismos a los repetidores y fracasados, tanto nativos como extranjeros, para que avancen en su desarrollo e integración social y para que su despliegue, el multilingüismo y la multiculturalidad, en su caso, pueda representar no un perjuicio, sino una ventaja para todos.

¿Cómo reducir la brecha de abandono escolar entre el alumnado de origen inmigrante y el resto?

Inmaculada Lizasoain Iriso. Profesora de Matemáticas, Universidad Pública de Navarra

Concepción González-García. Profesora de Estadística e Investigación Operativa, Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

Esperanza Ayuga-Téllez. Profesor de Estadística Aplicada, Universidad Politécnica de Madrid (UPM)

Jaione Abaurrea Larrayoz. Profesora en Didáctica de las Matemáticas, Universidad Pública de Navarra

José Víctor Orón Semper. Asesor educativo y formador de docentes, Universidad Francisco de Vitoria

El 37,8 % del alumnado de origen inmigrante en España abandona los estudios de forma prematura. Este dato resulta más alarmante aún si se compara con el abandono entre el alumnado de origen nacional (en torno al 16 % según el estudio citado). Sin menospreciar los factores socioeconómicos que explican en parte esta brecha, podemos estudiar qué decisiones es posible tomar desde los centros educativos para tratar al menos de reducirla.

En nuestro trabajo exploramos algunos aspectos organizativos de los centros que influyen en el éxito académico, analizando las puntuaciones obtenidas por el alumnado de 17 995 colegios de 79 países distintos en las evaluaciones internacionales PISA 2018.

La influencia del funcionamiento del centro

Además de estos resultados académicos, el programa PISA recogía algunos aspectos organizativos de los colegios participantes. Se preguntaba, por ejemplo, a sus equipos directivos por el tipo de prácticas de aprendizaje multicultural que realizaban o por las cuestiones de este tipo que trabajaban curricularmente (conocimiento de la diversidad cultural, apertura hacia experiencias interculturales, aprendizaje de lenguas extranjeras, pensamiento crítico, etc.). Además, el programa preguntaba a los colegios participantes por los criterios que utilizaban a la hora de agrupar al alumnado en diferentes clases o por el uso que daban a las evaluaciones académicas: si servían para clasificar al alumnado en distintas categorías o si, por el contrario, se utilizaban para orientar su aprendizaje y adaptar la enseñanza a sus necesidades. Entre otras cuestiones, se trataba también del modo en que el centro hacía uso de las evaluaciones externas o internas.

Agrupar alumnos por capacidades: un error

El estudio constató que los resultados empeoraban si se agrupaba al alumnado por capacidades en todas las asignaturas. En cambio, si la agrupación por capacidades se realizaba solo para algunas asignaturas, el rendimiento mejoraba de forma significativa.

En lo referente a estudiantes con una lengua materna distinta de la oficial, los resultados eran mejores cuando asistían a las clases ordinarias, recibiendo en horas extraordinarias una instrucción adicional dirigida a mejorar su conocimiento de la lengua oficial.

Se concluye, por tanto, que los resultados mejoran cuando se atienden las necesidades específicas del alumnado sin que este pierda su grupo natural de referencia: el aula.

Los mejores resultados se obtienen cuando las agrupaciones se realizan en momentos puntuales o en asignaturas concretas.

Relaciones entre pares

En nuestra investigación hemos visto también que la relación entre el éxito escolar y la propuesta de prácticas relacionadas con el aprendizaje multicultural o la inclusión de algunos aspectos multiculturales en los currículos es muy poco significativa.

Sin embargo, el fomento de las relaciones entre pares mediante la organización de actividades colectivas, como una obra de teatro o un coro, contribuye de forma significativa a mejorar el rendimiento escolar del alumnado.

En cuanto a la relación del centro con las familias, el estudio constata que la interacción cara a cara es beneficiosa para los resultados académicos. Sin embargo, esta interacción no debe reducirse al momento de comunicar las calificaciones. Es necesario involucrar a las familias en el proceso continuado de aprendizaje, con el fin de que estas puedan ayudar al progreso del alumnado.

La importancia de las relaciones personales

Como denominador común, los resultados apuntan a un mejor rendimiento cuando las decisiones organizativas se basan en la confianza y se orientan a potenciar las relaciones interpersonales (profesor-profesor, profesor-alumno y alumno-alumno) de cara a dar respuesta a las necesidades específicas de cada persona.

Esta actitud es inseparable de la creencia, por parte del profesorado, en la posibilidad de crecimiento de todos los estudiantes, sin clasificarlos en función de su rendimiento. Por el contrario, las decisiones destinadas únicamente a controlar la vida académica, o bien empeoran el rendimiento escolar o no lo afectan significativamente.

En definitiva, de cara a evitar el abandono escolar prematuro, no solo de la población de origen inmigrante sino de todo el alumnado, se considera conveniente el fortalecimiento de una potente red de relaciones personales que sepa integrar al profesorado, a la totalidad del alumnado y a las familias en torno a un proyecto común de desarrollo integral de los estudiantes.

MAGISTERIO

El plurilingüismo en la Formación Profesional: una experiencia transformadora

El mundo globalizado en el cual vivimos y nos desarrollamos profesionalmente requiere de una competencia tanto lingüística como cultural en el mercado laboral que está en aumento. Es esta la razón por la cual la implementación del plurilingüismo en la Formación Profesional Reglada se transforma en un aspecto relevante con el objetivo principal de preparar al alumnado y facilitarles el acceso a un mercado laboral que, en la actualidad, es más competitivo. En este artículo, explicaremos una experiencia educativa que subraya la relevancia y las ventajas del plurilingüismo en la Formación Profesional reglada.

SALVADOR MONTANER Lunes, 30 de octubre de 2023

El desarrollo del plurilingüismo en la Formación Profesional

Con la implementación del plurilingüismo en la Formación Profesional, nuestro objetivo como docentes consiste en fomentar la capacidad de los alumnos para comunicarse de forma efectiva en diferentes lenguas y culturas y, por tanto, beneficiando su perfil profesional así como ofreciéndoles la oportunidad de acceder al mercado laboral a nivel internacional. Es por ello que el plurilingüismo en la Formación Profesional no se limita únicamente al aprendizaje de una lengua extranjera nueva.

En el CIPFP Faitanar –sito en Quart de Poblet, provincia de Valencia– se implementó un programa de plurilingüismo durante el pasado curso 2022-23. Este programa ofreció a los alumnos del Centro Integrado Público de Formación Profesional “Faitanar” la oportunidad de aprender el idioma inglés, así como también la lengua valenciana y el castellano, de forma integral durante toda su formación profesional.

Programa de Plurilingüismo

Las diferentes actividades que se desarrollaron en el CIPFP Faitanar durante el curso académico 2022-2023 para fomentar el plurilingüismo fueron: 1. *We are YouTubers!*, 2. *Baby Care Video Tutorials*, 3. Presentaciones Orales mediante la herramienta social *Flipgrid*, 4. La idea de negocio, 5. *What to do if a student...*, 6. Lectura de poemas en valenciano, castellano e inglés en el Día del Árbol, 7. *Christmas Door Contest* y 8. Concurso: Postres del Mundo.

La primera experiencia, “*We are Youtubers!*”, consistió en la grabación de un vídeo por parte de los alumnos en grupos reducidos pertenecientes al segundo curso de Grado Medio en Atención a Personas en Situación de Dependencia. Los alumnos tuvieron que describir oralmente en esta actividad los diferentes módulos de los que consta el CFGM en Atención a Personas en Situación de Dependencia.

En cuanto a la segunda experiencia, “*Baby Care Video Tutorials*”, a los alumnos se les requirió, en parejas, elegir un tema para realizar un video tutorial prestando atención a unas instrucciones básicas, tales como los materiales a usar en el video, vocabulario específico al CFGS en Educación Infantil, localización del vídeo, etc.

Con respecto a la tercera experiencia de aprendizaje titulada “Presentaciones Orales mediante la herramienta social *Flipgrid*”, ofrecida por servidor, Salvador Montaner Villalba, quien escribe este artículo, consistió en la práctica de la competencia oral en inglés- de igual modo que en las dos anteriores experiencias impartidas por otros dos compañeros- mediante la herramienta social conocida como *Flipgrid*. Esta experiencia se desarrolló en el CFGM de Atención a Personas en Situación de Dependencia. Además de la competencia oral en inglés, también los alumnos trabajaron la competencia digital, así como las destrezas suaves (*soft skills*, en inglés).

La cuarta tarea, “La idea de negocio”, se trabajó en segundo curso del CFGS en Electricidad, siendo el valenciano el idioma de trabajo. El objetivo de esta tarea consistió en que los alumnos expusieran, mediante el método Canvas, la viabilidad de una idea de negocio, a elegir entre tres ideas de negocio, estableciendo beneficios e inconvenientes de la misma.

La quinta actividad propuesta, “*What to do if a student...*”, se desarrolló nuevamente en lengua inglesa en el CFGS en Educación Infantil. En esta ocasión, se les requirió al alumnado participante crear un video en el cual debían explicar a otros docentes del CIPFP Faitanar diferentes procedimientos a llevar a cabo en diversas situaciones de emergencia: desmayo de un alumno, etc. En esta experiencia de aprendizaje, los alumnos participantes fueron estudiantes del CIPFP Faitanar en la modalidad semipresencial a diferencia de la primera



actividad, “*We are Youtubers!*”, la segunda tarea, “*Baby Care Video Tutorials*” y la tercera actividad, “Presentaciones Orales mediante la herramienta social *Flipgrid*” que se desarrollaron en modalidad presencial.

Con respecto a la actividad número 6, “Lectura de poemas en valenciano, castellano e inglés en el Día del Árbol”, tal como reza el título de la tarea, aprovechando la Jornada del Árbol, se planteó a los alumnos investigar, elegir y leer poemas cuya temática gira en torno a la naturaleza. Esta actividad fue realizada en castellano, valenciano e inglés.

A continuación, en la Jornada del 22 de diciembre de 2022, jornada previa al inicio de las vacaciones de Navidad, se desarrolló la séptima actividad denominada “*Christmas Door Contest*”, cuyo objetivo consistió en que los alumnos, previamente a esta jornada, tuvieron que adornar las puertas de sus correspondientes aulas con un tema en común: Países del Mundo, siendo las lenguas de trabajo el inglés, valenciano y castellano para, en la jornada del 22 de diciembre, ser evaluadas por un tribunal formado por los docentes del Departamento de Idiomas y Plurilingüismo.

Finalmente, la octava y última actividad, “Concurso: Postres del Mundo”, tuvo lugar con fecha de 5 de abril de 2023 coincidiendo con la víspera de las vacaciones de Semana Santa y Pascua. Se trataba de un concurso de postres del mundo donde los estudiantes que quisieran participar podrían traer al centro cualquier postre, previamente preparado en casa, con un componente cultural.

Básicamente, estas actividades que se propusieron dentro del programa de Plurilingüismo en el CIPFP Faitanar durante el curso 2022-2023, se pueden clasificar en tres bloques bien diferenciados: 1- actividades cuya lengua de trabajo fue claramente la lengua inglesa, “*We are Youtubers!*”, “*Baby Care Video Tutorials*”, “Presentaciones Orales mediante la herramienta social *Flipgrid*” y “*What to do if a student...*”, 2- el módulo de Empresa e Iniciativa Emprendedora, en el cual se desarrolló la actividad “La idea de negocio” y 3- el tercer bloque con temática transversal, al cual corresponden las actividades “Lectura de poemas en valenciano, castellano e inglés en el Día del Árbol”, “*Christmas Door Contest*” y “Concurso: Postres del Mundo”.

Beneficios Tangibles del Plurilingüismo en la Formación Profesional

A continuación, intentaré enumerar y explicar en la mayor brevedad posible alguna de las ventajas más significativas que hemos podido obtener a partir del programa de plurilingüismo desarrollado en el CIPFP Faitanar durante el curso académico 2022-2023 y que, además, nos han parecido de gran relevancia dada su condición como beneficios tangibles.

1. Mayor Empleabilidad. Los alumnos participantes en los diferentes programas de plurilingüismo podrían destacar en el mercado laboral. Las empresas valoran positivamente a candidatos que pueden comunicarse en varias lenguas extranjeras, en particular, en la lengua inglesa, tratándose de un idioma global de negocios
2. Experiencias Internacionales. El plurilingüismo puede ofrecer oportunidades enriquecedoras al alumnado a través de experiencias internacionales, pudiendo el alumnado realizar prácticas de empresa en el extranjero y, en consecuencia, enriqueciendo su perspectiva así como destrezas profesionales.
3. Ampliación del Conocimiento. Aprender una lengua extranjera nueva y, en particular, el idioma inglés implica también sumergirse en una nueva cultura. Por tanto, el alumnado podría tomar más conciencia en torno a las diferencias culturales y, asimismo, aprenderían a adaptarse a diversos entornos.
4. Desarrollo de habilidades cognitivas. Además de beneficiarse el alumno participante en programas de plurilingüismo en términos profesionales, también el plurilingüismo tiene un impacto positivo en el desarrollo cognitivo. Los alumnos que usan varias lenguas extranjeras con facilidad tienden a tener una mayor capacidad para la resolución de problemas, pensar de manera crítica y, al mismo tiempo, ser más flexibles en su pensamiento. En cierta manera, este desarrollo de habilidades cognitivas está relacionado con las destrezas suaves (en inglés, *soft skills*).

Conclusiones

La experiencia de implementar el plurilingüismo en la Formación Profesional en el CIPFP Faitanar durante el curso académico 2022-2023 fue altamente exitosa. Los resultados positivos podrían traducirse en una mayor empleabilidad, experiencias internacionales enriquecedoras, así como un desarrollo personal y profesional significativo para los alumnos.

Es pertinente y necesario que otros centros educativos así como diferentes administraciones públicas consideren la inclusión del plurilingüismo en su oferta formativa de Formación Profesional reglada. Esto no solo prepara al alumnado para la inserción al mercado laboral de carácter internacional, sino que también contribuye al desarrollo de las destrezas cognitivas y a la formación de individuos más conscientes y culturalmente competentes.

En un mundo cada vez más interconectado a día de hoy, el plurilingüismo se transforma así en un activo de un incalculable valor para los profesionales del futuro. A este respecto, es responsabilidad de las administraciones públicas y, también, de cada centro educativo adaptarse y preparar al alumnado de la mejor forma posible y el plurilingüismo es, sin duda, un paso en la dirección correcta.

Salvador Montaner es formador en TIC y metodologías activas en lenguas extranjeras.

El profesorado asturiano contará con cuatro días de asuntos propios a partir de 2024

El profesorado asturiano de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato podrá disfrutar de cuatro días de permiso de asuntos particulares por cada curso tras la aprobación de la propuesta presentada este martes por la Consejería de Educación en la Mesa General de la Función Pública.

EFE Jueves, 2 de noviembre de 2023

Esta propuesta, que ha contado con apoyo de UGT, CCOO y CSIF y la oposición de ANPE, reconoce por cada curso escolar, sin necesidad de justificación, hasta cuatro días de libre disposición, uno por trimestre en días lectivos y uno más en periodo no lectivo –entre finales del mes de junio y principios de septiembre cuando los alumnos están de vacaciones–. Además, el Gobierno de Asturias ha planteado la rebaja progresiva de la ratio de alumnado por aula a partir de septiembre de 25 a 23, la misma cifra que ya está en vigor en Infantil, con un apartado específico para los centros de la zona rural que tienen unidades multinivel.

La consejera de Educación, Lydia Espina, ha apuntado que esta negociación se volverá a tratar en la próxima reunión de la Mesa General, que será el 13 de noviembre, «esta vez presencial», en la que se firmará el acuerdo sobre las jornadas de asuntos propios, que no se podrán pedir en periodo de evaluaciones. En rueda de prensa posterior a la reunión, la titular de Educación ha precisado que esta reducción de la ratio de alumnado se pretende que comience a aplicarse al alumnado que el curso que viene estudien 1º de Primaria y, progresivamente, se irá extendiendo según avancen sus estudios estos escolares hasta que lleguen a la final de la etapa no universitaria, sea en Secundaria o Bachillerato.

Respecto a la zona rural, consiste en reducir el número máximo de estudiantes por grupo en las aulas multinivel, es decir, aquellas que agrupan a niños diferentes edades en centros con una matrícula reducida. Los colegios o centros agrupados (CRAS) que organicen todo Infantil y Primaria en una única clase pasarán de una ratio máxima de 12 a 11; los que unifiquen todo Infantil –3, 4 y 5 años– en un solo grupo bajan de 16 a 14. Además, si unen todo Infantil con el primer ciclo de Primaria, cambiarán de 12 a 11; aquellos colegios que agrupan solo el primer ciclo de Primaria, pasan de 20 a 18, y los que suman al alumnado de primero de Primaria con el de otros ciclos descienden de 16 a 14.

En esta reunión no se han tratado la rebaja de la jornada lectiva del cuerpo de maestros a 23 horas semanales y el alivio de la carga laboral para los mayores de 55 años, como demandaban los sindicatos de la Junta de Personal Docente no Universitario que permanecieron hasta el pasado jueves encerrados en la Consejería.

La aprobación de «dos de las cuatro reivindicaciones que durante años» se han reclamado por los docentes asturianos supone, según ha subrayado la consejera, un logro «histórico» y que pone al Principado «a la cabeza del país y redundará en la calidad del sistema, ya que contribuirá a mejorar la atención educativa».

Postura de los sindicatos

Desde el ámbito sindical, ANPE ha considerado que la Consejería «desoye las reclamaciones del profesorado y ofrece un acuerdo de mínimos inasumible», con una reducción progresiva de ratios que se prolongará hasta 2036, cuando tendrá efectos en todos los cursos. Suatea también ha mostrado su contrariedad ante un acuerdo que ni siquiera contempla una reducción de las horas lectivas, como acordó unánimemente la Junta de Personal Docente, por lo que no descarta continuar con las movilizaciones, incluida la huelga.

Por su parte, CSIF ha apuntado que, «tras una intensa mañana de negociaciones», los sindicatos han logrado «eliminar casi todas las restricciones que planteaba la Consejería en cuanto a periodos vetados» para las peticiones de días de asuntos propios mientras que señala que las posiciones sobre la reducción de ratios «se mantienen alejadas» para alcanzar un acuerdo.

Por último, el Sector de la Enseñanza de la UGT ha trasladado a la Consejera «la necesidad de abrir un proceso de negociación mucho más amplio, de legislatura si fuera posible, que establezca un calendario en el que se pueda incluir todas las reivindicaciones que aún siguen pendientes».

Red concertada

Tras reunirse con representantes de la Concertada, Educación ha anunciado que también pretende aplicar la reducción de la ratio de alumnado por aula en los colegios concertados, sin modificar los términos de los conciertos; es decir, sin cambiar la planificación prevista para los próximos 6 años. Además, se han puesto sobre la mesa diferentes alternativas para mejorar el acuerdo de mantenimiento del empleo, firmado hace cuatro años, en la anterior renovación de los conciertos, tratando de adaptar la gestión de la bolsa de personal de centros en crisis para facilitar la recolocación del profesorado en colegios asturianos de esta red.



Las familias se movilizan: "No es normal entregar un móvil a un niño de 12 años"

Casi mil personas se han sumado en pocos días a un grupo de WhatsApp en el que algunas familias y profesores de Barcelona se están organizando para "frenar la normalización" de entregar un teléfono móvil inteligente a los niños al cumplir 12 años, coincidiendo con la entrada a los institutos, y posponerla hasta los 16.

CARME PICART Jueves, 2 de noviembre de 2023

Elisabeth García Permanyer, promotora de este grupo, ha recalcado en una entrevista con Efe la importancia de esta iniciativa para que los niños no dispongan de móviles hasta una etapa más madura en la que estén «más preparados». Madre de tres hijos, de 7, 9 y 10 años, la mujer ha explicado que la idea de crear el grupo surgió tras escuchar, mientras los niños jugaban en el parque, la inquietud de otras mamás que habían decidido dar el teléfono móvil a sus hijos a los 12 años «para evitar que fuesen los pringados de la clase». De ahí surgió este pasado mes de octubre, para «hacer piña» y compartir información, el grupo de Whatsapp 'Poblenou adolescencia libre de móviles', al que se están añadiendo familias y educadores de todos los barrios de Barcelona y que ya reúne a 977 miembros.

En cuestión de pocos días, «de manera espontánea y sin hacer ningún esfuerzo», el grupo ha ido creciendo por lo que «hemos visto que hay un problema oculto» en el uso «institucionalizado de móviles inteligentes a edades tempranas» que está generando «mucho preocupación a las familias», ha afirmado la promotora de la iniciativa. La mujer ha reconocido que se sintió «acompañada y aliviada» al descubrir que «hay muchas familias y profesores interesados en una mayor concienciación social» y en «dar un paso atrás para dejar de normalizar la entrega de smartphones a los 12 años».

Según García Permanyer «no es posible que hayamos normalizado que un niño de 12 años deba tener un teléfono móvil» porque «los especialistas están diciendo que su cerebro no está preparado para gestionar lo que supone el acceso a internet» y cuando lo que tiene que hacer es «jugar, correr, saltar y comunicarse de una manera natural con sus amigos». Por ello, ha propuesto que entre los 12 y los 16 años las acciones se encaminen a «educar en el uso de la tecnología móvil y sus riesgos a los niños». «Me niego a que mi hijo, con 11 años, tenga que estar preocupado por cuestiones de sexo o de violencia» porque «es algo que no le corresponde por edad, es demasiado pequeño», ha dicho.

Con el fin de consensuar acciones para ayudar a retrasar la entrega del móvil hasta los 16 años «al máximo número de familias» y conseguir que «los niños sin móvil a los 12 años no sean los raros de la clase», varios representantes del grupo se reúnen hoy. Entre las acciones que plantean está promover charlas a niños, familias y profesores sobre los riesgos que implica el uso de los smartphones a edades tan tempranas, ha insistido.

Más allá de su experiencia como madre, Elisabeth García Permanyer, que regenta un centro de inteligencia corporal basada en el ballet, ha podido observar de cerca «los problemas, también relacionales, que implica utilizar el móvil a edades tan tempranas». Sobre la postura de la Conselleria de Educación catalana de permitir que cada centro regule el uso del móvil en las aulas y espacios comunes, la impulsora del grupo lo tiene claro: «la orden debería venir desde arriba, la Generalitat debería prohibir su uso en Primaria y Secundaria».

Con la misma contundencia se ha expresado Elvi Màrmol, una de las impulsoras de una plataforma nacida en Sabadell (Barcelona) y que en su área de influencia también reúne a centenares de familias para concienciar a los padres sobre los riesgos del uso de pantallas a edades tempranas y para incidir políticamente en su regulación. El grupo se reunirá el próximo 8 de noviembre para organizar acciones de concienciación a las familias «antes del 'black friday' del próximo 24 de noviembre», que es uno de los momentos en que «los padres compran dispositivos móviles para regalar en Navidad a sus hijos». «Hace falta más concienciación a las familias», que «no son culpables» de no conocer los riesgos que implica el uso de los móviles en niños y «necesitan ayuda», ha afirmado Elvi Màrmol.

Por ello, ha dicho que debería ser la Conselleria de Educación, «prohibiendo la entrada total de móviles en los colegios en primaria y secundaria», la que «no validase su uso» y de este modo «ayudase a las familias», que «muchas veces compran el móvil por la influencia del grupo». Asimismo, ha propuesto que la Conselleria de Salud, desde pediatría, al igual que orienta sobre pautas de alimentación en el crecimiento y de lo nocivo de hábitos como fumar ante los niños, lo haga acerca de los problemas que supone el uso de pantallas para una mente en desarrollo.

Educo exige un decreto estatal que desarrolle la figura de Coordinación de Bienestar

La figura, en su segundo curso de implantación en los centros educativos, tiene un desarrollo muy desigual según ha podido constatar la ONG Educo. Las diferencias autonómicas son muy grandes en relación a la formación inicial de esta figura, a su horario de trabajo o a su compensación (si los tiene).

Pablo Gutiérrez de Álamo. 30/10/2023

La figura de la coordinadora o coordinador de bienestar no debería ser una novedad. Quedó fijada en la Ley de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (Lopivi), al menos, en su artículo 35, en el que se establecen las funciones que debe desempeñar esta figura en los centros educativos. Y en otros, como los deportivos, en los que haya niñas, niños y adolescentes (NNA).

El caso es que ya en septiembre de 2022, momento en el que estas figuras deberían haber llegado a los colegios e institutos, su implantación fue un tanto caótica. Pocas comunidades autónomas habían escrito una línea sobre el tema y su puesta en marcha fue muy confusa. En ese momento, la falta de recursos parecía dejar sin mucho fuelle su labor. Un año después, hay muchas cosas por mejorar, o así se desprende del informe que ha elaborado la ONG Educo un año después de su entrada en vigor.

En dicho informe Educo solicita que se elabore un decreto estatal junto a las comunidades autónomas, dentro del marco de la Conferencia Sectorial de Infancia y Adolescencia, para homogeneizar los estándares y criterios. Entre otras cuestiones, debería recoger elementos como el perfil, la dedicación, el presupuesto para ponerla en marcha y la formación necesaria para realizar las labores que tiene encomendadas.

La ONG ha desarrollado un informe preguntando a profesionales de diferentes territorios sobre algunos de los elementos clave de su desarrollo normativo y profesional y las condiciones que tienen para realizar su trabajo.

Entre lo que más destaca se encuentra la heterogeneidad normativa de cada autonomía, alimentada por la falta de un decreto estatal de desarrollo que permitiese, al menos, que los mínimos fueran comunes en todo el país.

Esta situación, que la ONG pide clarificar, deriva en que, por ejemplo, solo tres comunidades contemplen la posibilidad de ofrecer algún tipo de compensación a quienes desarrollan esta labor. Compensación que no necesariamente es económica.

Silvia Ibáñez es profesora de servicios a la comunidad en el IES Blas de Otero de Madrid. Constata que, efectivamente, sería interesante dotar a los centros de una cierta inversión económica con la que, por ejemplo, pudieran tener una profesional con su mismo perfil a jornada completa.

O el hecho de que siete autonomías de ellas haya informado a los centros educativos sobre esta figura mediante una circular, documento sin ningún carácter normativo y, por tanto, sin obligación de ser cumplida.

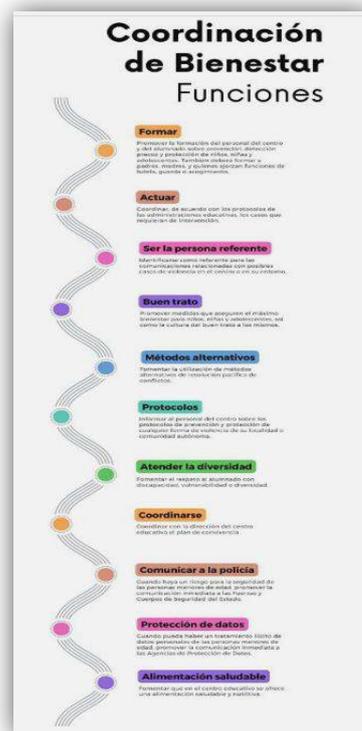
A esto se sumaría que ocho autonomías, siempre según la ONG, no hayan incluido una definición de las características del puesto, algo que puede afectar a la elección de la persona idónea para llevarlo a cabo.

Estas y otras cuestiones que denuncia Educo hacen que, según la ONG, esta figura pueda quedar descafeinada.

Elementos como el hecho de que las administraciones públicas no hayan contemplado una formación previa suficiente, al menos, dicen desde Educo, para situaciones tan complejas como los intentos de suicidio o el abuso sexual. Denuncian que cuando hay formación esta es muy teórica, sin casos prácticos ni acompañamiento.

Ibáñez, entre otras cosas, ha sido formadora en Madrid, en los cursos online que se han ofrecido para estas figuras. Habla de una duración de 20 horas en las que se comenta, principalmente, cuál es el marco legal en el que se moverán las y los profesionales, así como información sobre con quién contactar en el caso de producirse casos graves. También sobre cómo elaborar planes de detección, prevención y protección. Ella, tras 20 años en el centro, dentro del departamento de orientación, es consciente de que esta formación sirve para “dar pinceladas básicas”.

Por esto, Ibáñez, aboga porque las comunidades autónomas apostasen por generalizar la figura de docente de servicios a la comunidad. Sus características son las mismas que las de una coordinadora de bienestar, con una formación previa a la medida de los desafíos que tiene y que, además, trabaja con un pie en el





departamento de orientación y otro dentro del claustro y conoce a los agentes externos al centro. Con una figura como la suya, a tiempo completo, en cada centro, “no necesitaría que otro profesional de una materia se le habilite tres horas para un trabajo en el que no tiene trayectoria de formación”.

Otro de los puntos relevantes es la diferencia en las horas liberadas de docencia que tiene este personal, que puede variar entre una y tres horas semanales. “Un tiempo claramente insuficiente para las labores que deberían hacer”, afirman desde la ONG. Por culpa de esta definición de tiempo, dicen, las y los coordinadores de bienestar solo pueden hacerse cargo de los casos más graves, obviando cuestiones relacionadas con la formación del profesorado o de las familias, así como de las labores relacionadas con la prevención.

El hecho de que no se exija que el puesto lo cubra personal fijo del centro, lo que abre la puerta a que sean docentes en interinidad, no hace más que afianzar la sensación de poca importancia que desde las administraciones se ha dado a la implementación de la figura.

Algo que, además, el informe recoge cuando solicita que el Ministerio de Educación y FP haga el impulso necesario para que, así, las comunidades autónomas hagan lo propio.

El hecho de conseguir un decreto estatal en colaboración con las autonomías podría derivar, además, en otras de las peticiones de la ONG, como la profesionalización de la figura, encontrando el perfil idóneo en el centro y con una buena capacitación y una certificación específica, según solicitan.

Con todo ello y un buen engranaje con otros servicios como los de salud, sociales, policiales o de entidades de la infancia se podrá aspirar a la creación de entornos seguros para la infancia, no solo en los centros educativos, sino en los territorios en los que se encuentran.

Los malestares en el aula, a debate

Alumnos de ESO, docentes y profesionales de la salud mental realizan una radiografía de los malestares de los adolescentes en el marco escolar.

Carme Escales. 31/10/2023

En un mundo cada vez más virtual en el que todo parece posible, las dificultades del alumnado para alcanzar los resultados que el sistema pide hacen necesario averiguar qué está pasando en el aula. Por qué los contenidos previstos en el currículum no se consolidan como aprendizaje, y si esto es causa o consecuencia del malestar que se expresa en las aulas en diferentes formas, lo han llevado a debate este jueves la Asociación Catalana de Profesionales en Salud Mental-AEN ([ACPSM](#)), la Fundación Congreso Catalán de Salud Mental ([FCCSM](#)) y el Foro Catalán de Atención Primaria ([FoCAP](#)). Y lo han hecho dando la palabra a los protagonistas de estos malestares en el aula: alumnos de ESO —del [Institut Sants](#)—, que en primera persona han expuesto su vivencia de este malestar. Han hablado sin miedo sobre quién y cómo les han podido ayudar a relativizar, superar o angustiarse ante todo lo que se les pide.

Cómo llega a marcar en positivo, iluminando caminos a favor de ciertas materias, y cómo —al contrario— algunos otros dejan heridas curriculares que, incluso, pueden llevar a abortar algún itinerario profesional es una vivencia que todo el mundo ha tenido en su escolarización. Y es una realidad que sigue existiendo, a pesar de que la sociedad ha vivido muchos cambios y, con ella, los intereses y situaciones familiares y todo el contexto más cercano a los adolescentes de hoy. Asustar o desmotivar al inicio de un curso con afirmaciones como “*quien no tenga más de un siete el año pasado en esta asignatura, no la aprobará este año*”, tal y como expuso una alumna de secundaria, explica muchas de las angustias que pueden darse en el aula. La sentencia de ejemplo, según explicó la estudiante que la mencionó, le provocó —dice— “*una angustia que no le deseo a nadie, que me hacía llorar todos los días al llegar a casa*”.

Estos profesores que marcan dejando herida conviven, afortunadamente, con otros que, como también se dejó constancia, hacen querer la materia que imparten. Lo logran primeramente porque sienten pasión por lo que enseñan. Pero también en gran medida por el trato a los alumnos, no como receptores de contenidos, sino como personas humanas con todo su contexto más íntimo de malestares personales, preocupaciones, dudas, rabias y aquel desconfort de la vida personal, que no se borra cuando el alumno entra en el aula.

Soledad de alumnos y docentes

Con argumentarios como éste, las intervenciones personales durante el debate fueron aportando luz a lo que sucede en los centros educativos, la no conexión entre alumnos, que les lleva a vivir a cada uno sus problemas en solitario, y la soledad también de los docentes. Estos últimos, si bien son parte de un claustro, de una pequeña comunidad, viven —tal y como se expresó en el debate— cada uno en su materia y organizando, puertas adentro del aula, su propia dinámica docente.

Estas soledades, de alumnos y docentes, dejaron clara la necesidad de acompañamiento emocional, sin el cual la misión de adquirir nuevos conocimientos en las mentes del alumno se convierte, si no imposible, en mucho más difícil. Hablamos de humanizar la enseñanza, incluida toda la comunidad educativa, y hablamos de atención a la salud mental para prevenir el sufrimiento excesivo que puede dar lugar a enfermedades de la psique.

Crear espacios para expresar los malestares —tengan o no un origen fuera o dentro del centro— y procurar tiempo para ese compartir emocional fueron expuestos como caminos necesarios para elevar la calidad y el valor de la enseñanza, que debe ir más allá de la adquisición de conocimientos.

“Trabajamos con personas, y no es igual que fabricar sillas”, precisaba desde el público un profesor ahora jubilado que hacía su particular radiografía: *“En secundaria estamos preparados en la materia que se imparte, no tanto en cómo enseñarla y muy poco para relacionarnos con treinta o más adolescentes”.* Y añadía: *“Esto afecta a los profesores. O pierden la paciencia, o piensan que entender el comportamiento y el estado emocional de los alumnos no es su tema”.* Este profesor planteaba, en consecuencia, que *“sería interesante cambiar la formación y el acceso a la docencia, porque —añadía— poco tienen que ver las oposiciones con lo que después encontramos en el aula”.*

Detrás del sufrimiento

Educadores, médicos de atención primaria, profesionales de la salud mental y del ámbito del trabajo social escucharon a los estudiantes de secundaria, estableciendo juntos un diálogo necesario, pero que se da pocas veces. Las entidades de profesionales de la salud mental y de la atención primaria han organizado la puesta en común, bautizada como *Ágora de Debate*, para promover una atención sanitaria de calidad y con voluntad de servicio a la ciudadanía.

Desde el público se iban aportando ideas para la reflexión. Una de ellas la aportaba Elena, educadora social y terapeuta que trabaja en el servicio de apoyo emocional en un centro de alta complejidad. *“Mi trabajo —decía— es con alumnos, familias y el claustro”.* Ella constata que *“el malestar está presente todos los días”,* y que hace falta *“una nueva mirada”.* Y se explicaba: *“Cuando un alumno realiza una conducta disruptiva es que tiene un sufrimiento y una necesidad no cubierta detrás. Pero a menudo la reacción del docente es la rabia, el miedo, la frustración, la sensación de agresión por parte de los alumnos. Nos dejamos arrastrar”.*

Este argumento dio pie a la otra gran evidencia ineludible: el malestar emocional está en el alumno y en el docente. *“Nuestro sufrimiento es nuestra responsabilidad, el alumno lo que hace es poner el dedo en la llaga en un malestar que tengo yo”,* se aportaba también desde el público.

Conscientes de que la educación emocional *“la hemos tenido que aprender cada uno por nuestra cuenta”,* como decía otro miembro del público, añadía, *“si no conseguimos un buen clima de aula, no habrá un buen aprendizaje. El aula debe ser un espacio de confianza, donde alumnos y docentes sientan que están en un espacio seguro”.*

Enseñar, pero también acoger

Por eso, durante el debate se habló del centro educativo como espacio de acogida, y no únicamente como lugar al que se va a aprender. Solo así se podrán evitar sensaciones de exclusión y de incompreensión como las vividas y compartidas en el debate por algunos alumnos participantes. Y cuando se habla de acogida se habla de abrir estos espacios y tiempos de expresión de inquietudes, miedos, dudas, malestares que, bien entren ya en clase desde fuera o surjan dentro, se convierten en obstáculos para la armonía necesaria para lograr bien los aprendizajes. Como decía África, psicóloga del CSMIJ Sants-Montjuïc, *“cuando alguien está bien lo transmite y hace mejor su trabajo”.* Y apelaba a la responsabilidad común en los claustros de poner límites y no hacer como quien no ve pequeños y grandes abusos por parte de algunos docentes, en alusión a las humillaciones que pueden llegar a infligir a ciertos alumnos y que los estudiantes asistentes al debate expusieron tan claramente con ejemplos reales vividos por ellos.

Con el encuentro se quiso abordar los impases y dificultades de los y las docentes a la hora de ejercer sus funciones de transmisión cultural y formación, dentro de un contexto socializador y de convivencia como es la escuela. Para llevar a cabo su encargo, dicen desde la organización del acto, *“hará falta que cuenten con una comunidad educativa amplia, con el apoyo de las familias, de la Administración y de los servicios de salud y bienestar y familia, haciéndoles corresponsables en el proceso”.* Y, como quedó evidenciado en el encuentro, es necesario hablar de ello poniendo la atención en los alumnos. Así se manifestaba la profesora de psicología y orientadora del IES Sants, Trini Marín, que acompañaba al grupo de estudiantes al debate: *“Siempre hablamos de vosotros, pero nunca con vosotros. Y a mí, mi experiencia compartiendo horas con los alumnos me ha hecho ser consciente de que los adultos os oímos, pero no os escuchamos, os miramos, pero no os vemos, y ser consciente de ello ha sido para mí una gran lección como profesional”.* Por eso, añadía como docente, que conviene *“replantearnos nuestros roles y compartir más con los alumnos, porque las materias son importantes, pero es una parte muy pequeña de la vida adulta y no estamos dedicando, en cambio, ni espacios físicos ni temporales a hablar con ellos”.*