ADiMAD

REVISTA DE PRENSA
21.03.2024

ÍNDICE

Alegría asegura que el plan de refuerzo en Matemáticas y Lectura empezará en 2024 aunque no haya Presupuestos Generales **EUROPA PRESS**

Los jóvenes ya no quieren ser científicos: España está a la cola de Europa en titulados universitarios en STEM **ABC**

Los últimos maestros de EGB que quedan en la ESO: "Lo que siempre supe es que quería enseñar" **EL PAÍS**

Las becas para el curso 2024-2025 se pueden solicitar desde el próximo martes 19 de marzo **E. PRESS**

El Gobierno contratará a 3.400 profesores ayudantes doctores en la universidad pública **EL CORREO GALLEGO**

Arranca un proyecto para facilitar la enseñanza de la memoria histórica en la escuela **EL PERIÓDICO DE ESPAÑA**

Las faltas de ortografía bajarán un 10% la nota en los exámenes de Selectividad a partir de 2025 en toda España **EL PAÍS**

Trabajar la paciencia de los alumnos en primaria mejora el clima de clase en ESO **LA VANGUARDIA**

Similitudes de la clase magistral con las metodologías activas **EL DEBATE**

Sergio García, educador de padres: «Que tengan móvil a los 11 años es absurdo, si lo necesitan que tengan un teléfono mío-tuyo» **LA VOZ DE GALICIA**

La caída en el aprendizaje que cuestiona el sistema educativo **ABC**

Estos son los países con mayor y menor libertad educativa del mundo **EL DEBATE**

Supervivientes al margen del sistema, o cómo buscar la forma de reengancharse cuando a los 16 ya se sienten excluidos **EL PAÍS**

La nueva EBAU incluirá opciones tipo test, las faltas de ortografía bajarán un 10% la nota y se podrán elegir preguntas **EUROPA PRESS**

La inserción laboral de los graduados en FP sube al 54,49%, cifra que llega al 66,29% en la FP Dual **EL PERIÓDICO de Catalunya**

"Los títulos universitarios comienzan a perder sentido": ¿es el fin de la 'titulitis' en España? **EL PAÍS**

350 alumnos de institutos de FP de la provincia de Alicante sufren falta de profesores en la rama de Electricidad **INFORMACIÓN**

El nivel de inglés de los jóvenes españoles entre 18 y 20 años está decreciendo debido al sistema educativo, según EF **EUROPA PRESS**

María tendrá mejor nota que Youssef: un estudio analiza los prejuicios de los profesores **ELDIARIO.es**

El alumnado con dislexia podrá estar exento de la penalización por faltas de ortografía en Selectividad **EL PAÍS**

Navarra ha aumentado las plazas de FP un 34,8% en los últimos cinco años **NOTICIAS DE NAVARRA**

Interinos docentes se manifestarán en Mérida para pedir unas oposiciones de estabilización "justas" **EL PERIÓDICO de Extremadura**

Becas MEC 2024-2025: cómo, quién y para qué pedir esta ayuda para los estudios el próximo curso **EL PAÍS**

Casi uno de cada cinco jóvenes españoles dice haber sufrido violencia sexual en el último año, según un estudio de la Universidad de Barcelona **EUROPA PRESS**

Abogados Cristianos retira la denuncia contra dos profesoras de un IES de Requena que se disfrazaron de monjas el 8M **LEVANTE**

Navarra informa a Alegría de su decisión de reservar plazas para las mujeres en grados y ciclos STEM de FP **NOTICIAS DE NAVARRA**

"Los colegios que practican la inclusión deberían ser el modelo a seguir en el resto de ámbitos sociales" **EL CORREO de Andalucía**

Si la inteligencia no tiene género, ¿por qué hay menos mujeres con altas capacidades? **THE CONVERSATION**

Directores de 79 escuelas catalanas denuncian emergencia educativa en una carta dirigida a Simó **MAGISTERIO**

La Comunidad de Madrid evaluará los conocimientos de 280.000 alumnos para reforzar la calidad **MAGISTERIO**

Las redes sociales buscan atraer a los menores **MAGISTERIO**

El estudio PASOS revela preocupantes tendencias en estilos de vida de niños y adolescentes en España **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

El 18 % de las y los adolescentes ha sufrido victimización sexual en el último año **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

El lento avance de la acreditación de competencias profesionales de FP entra en la recta final **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

Sin L3 no hay Liderazgo **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Refuerzos **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

La paradoja de la FP: ¿Por qué algunas titulaciones son ignoradas por los estudiantes? **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

Alegría asegura que el plan de refuerzo en Matemáticas y Lectura empezará en 2024 aunque no haya Presupuestos Generales

Avanza que este año desplegarán el segundo plan de modernización de la FP y crearán las unidades aceleradoras de la FP Dual

MADRID, 14 Mar. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, ha asegurado que el plan de refuerzo en Matemáticas y Comprensión Lectora empezará a aplicarse en 2024 a pesar de la prórroga presupuestaria. "Esta medida empezará a aplicarse durante el año 2024 ya que, a pesar de la situación de prórroga presupuestaria, desde el Ministerio estamos en condiciones de hacer las aportaciones necesarias para su puesta en marcha", ha confirmado este jueves la ministra durante su intervención en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes en el Senado.

Ante las "dificultades y debilidades" percibidas en estas asignaturas, el Gobierno pondrá en marcha durante esta legislatura, "en colaboración siempre con las comunidades autónomas", este nuevo programa de refuerzo. Este programa, según ha explicado Alegría, está orientado a acompañar y reforzar "el esfuerzo que en estas materias vienen haciendo ya los docentes, las familias y los estudiantes". "Dada la importancia y la necesidad de este programa de refuerzo, estamos en condiciones de asegurar su despliegue a lo largo de toda la legislatura", ha zanjado. "Es un programa de legislatura, no es un programa de un año.

Es tan importante que, desde luego, nuestro objetivo es que cubra toda la legislatura, empezando este año 2024 con el acompañamiento económico", ha insistido la ministra. Este plan tendrá una dotación económica superior a los 500 millones de euros para toda la legislatura, aunque el importe exacto todavía no está cerrado, y afectará a los alumnos de Primaria, FP básica, Secundaria y Bachillerato y tiene tres patas. En primer lugar, en el horario lectivo pretende reducir el número de alumnos por aula. En segundo lugar, fuera del horario lectivo habrá profesores de apoyo para los alumnos con dificultades en estas dos materias y, finalmente, se va a establecer un plan de formación para el profesorado para mejorar la enseñanza en Matemáticas.

SEGUNDO PLAN DE MODERNIZACIÓN DE LA FP

Por otro lado, la ministra ha avanzado que en 2024 saldrá a la luz el segundo plan de modernización de la Formación Profesional, "que plasmará las prioridades de esta legislatura" en este ámbito. Así, el Gobierno pondrá en marcha el nuevo modelo de FP y el catálogo de ofertas formativas de todos los grados previstos en la ley, que empezará a desplegarse en el curso 2024-2025.

"Impulsaremos las medidas necesarias para reducir esa brecha de género entre las familias profesionales, sobre todo en las especialidades tecnológicas.

Profundizaremos en la internacionalización y la innovación para que esta nueva formación profesional siga el camino de excelencia que ya ha iniciado.

Ampliaremos la dimensión dual como eje del nuevo modelo de FP", ha detallado Alegría. Precisamente, la ministra ha recalcado que trabajarán para que "cada vez se sumen más empresas" porque necesitan hacer llegar a todas ellas "que la acogida de estudiantes en formación genera un beneficio mutuo para que se incorporen en esta dinámica progresivamente".

En este contexto, ha anunciado que pondrán en marcha medidas de proximidad e irán "más allá donde estén las Pymes" con la creación de las unidades aceleradoras de dual, para las cuales destinarán 2 millones de euros a la primera fase de creación de 100 de estas unidades de proximidad que estarán destinadas a ayuntamientos o a entornos como polígonos industriales. Estas unidades actuarán de bisagra entre la oferta de FP del entorno y las empresas siendo la persona responsable de la unidad la encargada de recoger las demandas y las ofertas de puestos para estancias formativas en las empresas, así como de difundir y aproximar las ofertas de actualización para los trabajadores y la acreditación de sus competencias.

ABC.es

Los jóvenes ya no quieren ser científicos: España está a la cola de Europa en titulados universitarios en STEM

Casi el 60 por ciento no acaba la titulación de grado en el tiempo teórico estipulado

Las universidades también fallan con respecto a la UE en posibilidades de empleo para los graduados

JAVIER PALOMO. Madrid. 15/03/2024

«Si no lo tienes claro métete a una de ciencias, que tiene más salidas». Parece que este típico consejo que se suele dar a aquellos jóvenes dudosos con su futuro, cada vez cala menos en España. Un informe de la Fundación CYD ha alertado del «reducido porcentaje» en nuestro país de titulados en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas —las denominadas carreras STEM en inglés—. En concreto, nuestro país se sitúa en el cuarto lugar por la cola entre los 27 países de la Unión Europea, tras Chipre, Malta y Bélgica.

En España, y en comparación con la UE, existe el doble de titulados en educación y un porcentaje muy elevado de estudiantes en las ramas de salud y servicios sociales; sin embargo, los titulados STEM se quedan en el 18,8 por ciento frente al 25 por ciento de la media europea.

Montse Álvarez, del gabinete técnico de la Fundación CYD, ha destacado la necesidad de adecuar el balance entre la oferta productiva y la de estudios, y ha considerado «fundamental» trabajar en estrategias que fomenten el incremento de titulados en carreras STEM en España.

ADE, Medicina y Magisterio

Los grados en España con más titulados son ADE, Marketing y Derecho (con un 19,7 por ciento), seguido de los relacionados con la salud —como Medicina— y servicios sociales (17,7 por ciento) y educación (15,7 por ciento). En cuanto a los máster, se mantienen los mismos campus, con educación a la cabeza (28 por ciento), administración de empresas y derecho (21,6 por ciento) y salud y servicios sociales (11,2 por ciento).

La situación cambia en los doctorados. En ese sentido, el informe señala que el 23 por ciento de los egresados pertenecen a ciencias, el 19 por ciento a salud y el 14 por ciento a ingenierías.

El curso 2021-2022, 199.000 alumnos terminaron sus estudios de grado en las universidades españolas, un 4,1 por ciento menos que el curso anterior. De hecho, casi el 60 por ciento de los universitarios españoles no acaba la titulación de grado en el tiempo teórico estipulado.

El informe también señala una tendencia creciente del protagonismo de las universidades privadas, con un 19 por ciento de los titulados en grado y un 48,5 por ciento de los graduados en máster.

La participación relativa de las mujeres se reduce al aumentar el nivel universitario: suponen el 60,5 por ciento del alumnado titulado de grado, el 57,2 por ciento de máster y el 49,9 por ciento de doctorado.

Mejores estudios, peores condiciones laborales

Según constata el Informe CYD 2023, cuanto mayor es el nivel de estudios, mejores son las tasas de actividad y de empleo y menor la de paro, aunque los graduados superiores españoles registran peores condiciones que sus homólogos europeos, registrando para 2022 la segunda tasa de empleo más baja, un 83 por ciento frente al 87,4 de la UE, y la segunda tasa de paro más elevado, un 7,1 por ciento frente a un 3,5.

Madrid, Cataluña y Comunidad Valenciana concentran gran parte de los titulados de universidades presenciales, siendo las madrileñas las que agruparon casi el 30 por ciento de los egresados de máster en el curso 2021-2022. En los programas de grado de cuatro años, el 40,8 por ciento logra titularse en el tiempo teórico establecido, mientras que en los másters este valor es del 70,8 por ciento.

EL PAIS

Los últimos maestros de EGB que quedan en la ESO: “Lo que siempre supe es que quería enseñar”

Llegaron a ser decenas de miles y ahora no llegan al millar. Por su experiencia en los colegios y su formación, han amortiguado durante años el choque que pasar de primaria a secundaria supone para el alumnado

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 15 MAR 2024

Fueron decenas de miles. La mayoría se han jubilado o no les queda mucho para hacerlo. No hay un registro oficial que precise exactamente cuántos llegaron a ser ni cuántos quedan, pues su figura se ha ido entrelazando con otras, pero Comisiones Obreras estima que en 2014 aún rondaban los 10.000 y que ahora, probablemente, no llegan al millar. Entre finales de los años noventa y los primeros años de este siglo, un gran número de profesores de la antigua Educación General Básica (EGB) se incorporaron a la nueva Educación Secundaria Obligatoria (ESO) —manteniendo su nivel funcionarial previo y un sueldo menor—. Solo podían dar clase en el primer ciclo, en 1º y 2º de la ESO, que se correspondían con los desaparecidos 7º y 8º de EGB. Desde entonces han formado equipo con el profesorado de secundaria, contribuyendo, por su experiencia previa en las escuelas y por su formación en magisterio, a amortiguar el choque que para los chavales supone pasar, a los 11 o 12 años, del colegio al instituto. Y ahora están desapareciendo.

El tránsito de primaria a secundaria es un momento crítico para los estudiantes no solo en España, sino en buena parte del mundo, afirma César Coll, catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, por diversos motivos, empezando por el desarrollo personal. “Coincide con la época en que empieza a manifestarse la adolescencia en toda su fuerza”, afirma. Supone también un gran cambio de planteamientos educativos. Y un salto espacial del colegio al instituto, al menos en la enseñanza pública —la privada suele concentrar en un mismo centro, como mínimo, la educación de los tres a los 16 años—. Todo ello se traduce en una caída del entusiasmo hacia la escuela, y en un súbito aumento de la tasa de repetición, que en la pública pasa del 2,2% en sexto de primaria al 9% en primero de la ESO; mientras que en la privada la tasa se dispara mucho menos entre dichos dos cursos, pasando del 2,2% al 3,8%.

“En primaria, la estructura es mucho más pequeña, los niños conocen a casi todos los alumnos y maestros y tienen un tutor con quien pasan la mayor parte del tiempo”, dice Marisa Fernández, 54 años, profesora de Geografía e Historia en el instituto público Bovalar, en Castellón, quien antes trabajó, durante 10 años de su carrera, como maestra de EGB. “Aquí, en cambio, se mezclan con niños que vienen de otros coles, tienen 10 u 11 profesores y a su tutor lo ven mucho menos. Cada hora entra un docente que hace las cosas a su manera. Uno quiere libreta de cuadros, otro a rayas, otro quiere que escriban con boli azul, otro negro… Son muchas cosas cuando ellos están acostumbrados a una línea de trabajo y a la sensación de conocerlo todo. Algunos se adaptan, pero otros lo pasan fatal”.

Después de enseñar durante 35 años, primero en EGB y luego en la ESO, Emilia Soriano se jubilará a final de curso, con 60, en el instituto público Font de Sant Lluís de Valencia. Como Fernández, empezó dando clase en infantil, luego en primaria, y finalmente en primero y segundo de secundaria, donde ha asistido durante dos décadas a la crisis de la transición. “En la escuela eran los mayores y cuando llegan aquí son los pequeños. Conviven con los de segundo de bachiller, que son muy grandes, y en centros como el nuestro, con los de Formación Profesional, en la que también hay adultos. Solo esa cuestión física les impresiona mucho”, cuenta. “Y en el colegio, puede que vayan al gimnasio, pero el maestro va con ellos. Aquí los mandamos al aula de música, al laboratorio… Los primeros meses siempre encontramos algunos perdidos”.

El cambio de etapa educativa también supone, casi siempre, un brusco giro educativo, que se explica no solo por la diferencia de contenidos, sino por el perfil docente. “Los que pertenecen al cuerpo de secundaria son más especialistas en conocimientos que nosotros”, dice Beatriz Burruezo, maestra, de 57 años, que hace 24 dejó de dar clase en EGB para hacerlo en el instituto público Sanje, en Alcantarilla, Murcia. “Y nosotros normalmente tenemos otras habilidades. Es como si supiéramos mejor por qué no entienden algo, o cómo acompañarlos en el proceso de aprender algo, en vez de esperar que lo hagan de una”. César Coll, que fue uno de los autores de la Logse, la ley que en 1990 estableció la actual estructura educativa, afirma que no se puede señalar solo a la secundaria por la crisis que afrontan los chavales. “Creo que en primaria hay que empezar a exigir un poco más. Hacer que niños y niñas tomen conciencia de la importancia del esfuerzo, del implicarse, de hacer las cosas bien, eso que en secundaria se da como una exigencia que no se discute y en primaria no digo que no se haga, pero quizá no se trabaja suficientemente”.

Razones no educativas

El trabajo conjunto de docentes de primaria y de secundaria puede ser muy útil para facilitar el tránsito, opina Coll. Cuando se estaba preparando la gran reforma educativa española, en los años ochenta, se barajó, de hecho, unificar toda la escolarización obligatoria, de los 6 a los 16 años, en un mismo centro, como se hacía en los países nórdicos que estuvieron entre los referentes del cambio, explica el catedrático. El motivo principal era “garantizar la continuidad de los planteamientos pedagógicos”. La cuestión se estudió a fondo y acabó descartándose, pero no por una razón educativa, sino de infraestructuras. Reacondicionar el conjunto de los centros públicos para dar cabida a esos 10 niveles —sin contar que también había que dar respuesta a las etapas de infantil, bachillerato y formación profesional— se consideró económicamente inasumible.

Los últimos maestros de EGB se están yendo de los institutos. Pero a la vez, en una proporción menor, continúan entrando docentes que estudiaron Magisterio, después cursaron el máster de secundaria, y accedieron a la etapa tras aprobar una oposición. Zarach Llach, 34 años, profesor de Historia en el instituto Bovalar de Castellón, es uno de ellos. “Lo que siempre supe es que quería dedicarme a la docencia, la especialidad que prefería la descubrí más tarde”. Una de las diferencias que los entrevistados en este artículo coinciden en señalar entre los maestros y los profesores de secundaria es la vocación de partida. La mayoría de quienes estudian carreras de Educación la tienen, mientras que entre quienes no lo hacen es menos común. Llach es consciente que su base es menos sólida que la de otros compañeros suyos que estudiaron Historia, y esa es una de las razones por las que hasta ahora no ha querido impartir clase en bachillerato. Pero las muchas horas dedicadas a estudiar metodología durante la carrera también le han dado, añade, algunas herramientas. “Creo que me ha servido para que cuando una clase no funciona como debería, le doy vueltas a ver qué puedo hacer para que vaya mejor, poniendo el foco no solo en el alumno, sino en lo que puedo cambiar yo”.

europapress.es

Las becas para el curso 2024-2025 se pueden solicitar desde el próximo martes 19 de marzo

MADRID, 15 Mar. (EUROPA PRESS) - La convocatoria general de becas y ayudas al estudio para el curso 2024- 2025 se abrirá el próximo martes, 19 de marzo, y se podrán solicitar hasta el 10 de mayo a través de la sede electrónica del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Desde que se abra la convocatoria, los alumnos que vayan a cursar Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, Deportivas, de idiomas o estudios universitarios, entre otros, podrán pedir su beca. Como en la convocatoria anterior, deberán cumplimentar una serie de datos provisionales, que podrán modificar más adelante, y deberán hacerlo aunque no sepan aún las notas que obtendrán este curso, qué van a estudiar en el que viene o si van a continuar o no con su formación.

La principal novedad de esta convocatoria es la subida del 5% en los umbrales de renta, que permitirá que más estudiantes accedan a una beca. Esto se suma a las mejoras incorporadas en cursos anteriores como el incremento de 1.600 a 2.500 euros en las becas de residencia.

En las próximas semanas se anunciarán también las fechas de la convocatoria de ayudas para estudiantes con necesidad específica de apoyo educativo. La principal novedad, en este caso, es la reducción del porcentaje de discapacidad que es necesario acreditar para solicitar estas ayudas, que pasa del 33% al 25%. La convocatoria de becas de este año cuenta con un presupuesto de 2.535 millones de euros, similar al del curso anterior debido a la prórroga de los Presupuestos Generales del Estado, y beneficiará a cerca de un millón de alumnos que podrán obtener una beca que les permita continuar con sus estudios.

elCorreoGallego.es

El Gobierno contratará a 3.400 profesores ayudantes doctores en la universidad pública

El Ejecutivo ha dado a conocer este plan que implicará financiar con 150 millones de euros anuales las 3.400 plazas, el doble de una convocatoria ordinaria

EFE. Madrid 15 MAR 2024

El Gobierno ha presentado este viernes el Programa para la Incorporación de Talento Docente e Investigador a las Universidades Españolas, que implicará financiar con 150 millones de euros anuales un total de 3.400 plazas de profesores ayudantes doctores en el curso 2024-2025 y durante los seis años de duración de esta modalidad de contrato.

El Ejecutivo ha dado a conocer este plan durante el encuentro que han mantenido hoy el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, y la ministra de Ciencia, Innovación y Universidades, Diana Morant, con la presidenta de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), Eva Alcón, y representantes de su Junta Rectora.

De esta manera, el Gobierno financiará las dos terceras partes de las plazas y las comunidades el tercio restante.

Morant ha recordado que son las comunidades las competentes en materia de universidades y el Ejecutivo lo que pretende con este programa es “reforzar el proceso de modernización de nuestro sistema universitario, después de una etapa de recortes y restricciones económicas”.

Estas plazas extra, que se lanzarán más allá de la oferta ordinaria de empleo público, deben destinarse a compensar los cambios en la dedicación docente del profesorado asociado y de los nuevos profesores y profesoras ayudantes doctores, recogidas en la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU).

Las 3.400 plazas equivalen al doble del número de plazas de una convocatoria ordinaria de profesorado ayudante doctor en las universidades públicas, según el Ministerio.

La CRUE ha celebrado la financiación de 3.400 plazas de profesorado por parte del Gobierno y ha confiado en la corresponsabilidad de las comunidades.

Su presidenta, Eva Alcón, ha valorado el encuentro con Sánchez y Morant en el que se ha hablado de los "grandes desafíos" que afronta la Universidad para seguir siendo un "espacio de oportunidades" y ha calificado de "potente" la iniciativa que les han presentado Sánchez y Morant.

Alcón confía en que las comunidades se incorporen a la iniciativa anunciada y complementen la aportación del Gobierno, de manera que las universidades puedan así disponer de los recursos necesarios para mejorar sus plantillas de profesorado en aplicación de la LOSU.

el Periódico de España

Arranca un proyecto para facilitar la enseñanza de la memoria histórica en la escuela

Aulas con Memoria trata de atajar actitudes antidemocráticas que detectan los profesores en los jóvenes

Juan José Fernández. Madrid 16 MAR 2024

Este sábado por la mañana se presenta en los cines Embajadores de Madrid la web y ciberarchivo Aulas con Memoria, primer proyecto de iniciativa privada con el cual se pretende facilitar a los profesionales docentes la posibilidad de introducir contenidos de memoria democrática en la educación.

La Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (ARMH), entidad pionera, hace cuatro lustros, en el rescate de cuerpos de fusilados en las fosas comunes del franquismo, es la impulsora de esta iniciativa. El proyecto pedagógico, han explicado portavoces de esta entidad, ha sido elaborado por un grupo interdisciplinar de expertos en diversas materias.

El objetivo es proporcionar a maestras y maestros material para la enseñanza de una asignatura nunca bien cubierta en los cursos básicos de la enseñanza, a la que nunca parece llegarse a tiempo para cubrirla: la historia reciente de España.

La web Aulas con Memoria, que se explica en castellano, euskera, gallego y catalán**,** se presenta con la proyección en Madrid de la película 'La lengua de las mariposas', dirigida por José Luis Cuerda en 1998, y cuyo guión se basa en tres relatos del escritor gallego Manuel Rivas. Tras la proyeccción, Rivas sostendrá un coloquio con profesores y profesoras que han participado en la creación de la web.

Ignorancia del pasado

La ARMH ha difundido este viernes que Aulas con Memoria nace después de que algunos profesionales docentes comentaran a dirigentes de la asociación que escasean los materiales didácticos sobre memoria histórica, y otros apuntaran cómo observan entre el alumnado "actitudes antidemocráticas, que en buena parte podrían deberse a la ignorancia acerca del pasado".

Dice Emilio Silva, coordinador de la ARMH, que el objetivo de esta iniciativa es cubrir "la necesidad de contar la historia silenciada de nuestro país". En torno a ello comenzaron a colaborar hace dos años mujeres y hombres expertos en historia, filología, didáctica y pedagogía, archivos y documentación.

Fruto de ese trabajo ha sido la cración de materiales didácticos, proyectos interdisciplinares y situaciones de aprendizaje que puedan emplearse en labores del profesorado en las aulas.

Un conjunto de recursos digitales está disponible en la web de Aulas con Memoria. El recorrido documental comienza con la lección "La constitución de 1876. El origen de la desigualdad del reinado de Alfonso XIII" y se detiene en episodios cruciales, como la guerra de África, la irrupción de personalidades modernizadoras en la cultura y la sociedad españolas, la lucha obrera, el sufragio femenino, la constitución republicana de 1931...

Suscitar el aprendizaje

Entre las "situaciones de aprendizaje" que propone en la web el grupo de expertos que la ha creado, hay debates y reflexiones que podrían haber integrado el programa de una asignatura de Educación para la Ciudadanía que se encuentra frustrada y aplazada desde hace más de diez años como proyecto docente en España.

Entre esas situaciones destacan preguntas de arranque sobre asuntos básicos de conciencia democrática, como "¿Quién debe tener el derecho al voto?" o **"**¿Qué derechos tenemos y qué derechos merecemos?**".** También temas para atraer la atención del estudiante, como "hay una piedra dorada en mi calle" -sobre las Stolpersteine, placas que recuerdan a personas enviadas a los campos nazis de exterminio- o "Qué vemos en los monumentos del franquismo".

Los recursos didácticos digitales de Aulas con Memoria empezaron a estar disponibles en septiembre de 2023, pero "el proyecto se encuentra en su fase inicial" aún, explican en la ARMH. El archivo está sometido a "una asidua actualización", por lo que se da opción al profesorado de registrarse para recibir avisos sobre nuevas publicaciones y actualizaciones.

EL PAIS

Las faltas de ortografía bajarán un 10% la nota en los exámenes de Selectividad a partir de 2025 en toda España

Los ejercicios podrán dar a elegir entre distintas preguntas, pero requerirán que el alumnado haya estudiado todo el temario, según el borrador de decreto de la EVAU. Las pruebas seguirán durando 90 minutos

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 17 MAR 2024

Las faltas de ortografía y gramaticales bajarán un 10% la nota en los exámenes de la nueva Selectividad, que empezará a funcionar a partir de 2025. Los ejercicios podrán dar la posibilidad de elegir entre varias preguntas, pero siempre que dicha estructura no permita al alumnado dejar de estudiar una parte del temario, como viene ocurriendo desde la pandemia. Y las pruebas tendrán un enfoque competencial, es decir, menos memorístico y más aplicado, que exigirán al alumnado más “creatividad”, “reflexión y madurez” a la hora de responder. Así figura en el borrador de decreto que regulará las pruebas de acceso a la universidad que el Ministerio de Educación envió el viernes a las comunidades autónomas y al que ha tenido acceso EL PAÍS. La norma persigue homogeneizar la prueba en toda España, respetando al mismo tiempo las competencias autonómicas. El Gobierno prevé aprobarlo antes de que comience el próximo curso. Los primeros en examinarse con el nuevo formato serán los estudiantes que ahora están en primero de bachillerato. Cada año, cerca de 300.000 alumnos se presentan a la Selectividad.

Ortografía. Cada examen irá acompañado, por primera vez, de los criterios que deberán utilizarse para corregirlos. No serán absolutamente exhaustivos, pero sí establecerán unas líneas maestras para intentar limitar la disparidad que puede haber entre distintos tribunales a la hora de corregir una mismo modelo de ejercicio. El borrador de decreto detalla uno de dichos criterios, la “coherencia, corrección gramatical, léxica y ortográfica de los textos”. Unos aspectos cuya valoración contará al menos un 10% en aquellas preguntas, de cualquier asignatura, que requieran redactar textos. Ahora no existe una regla común al respecto, ni siquiera de mínimos, para el conjunto de comunidades autónomas.

Casos reales. Los enunciados de las tareas se plantearán en contextos reales de carácter “artístico, científico, humanístico y tecnológico”, y se utilizarán “preferentemente” ejemplos “próximos a la vida del alumnado”.

Estudiar todo el temario. En cada autonomía, de cada materia se entregará un único modelo de examen (hasta ahora podían proporcionarse dos, bien de forma aleatoria, bien para que el alumno eligiera). Y, al mismo tiempo, en algunos apartados “se podrá incluir la posibilidad de elegir entre varias preguntas”. El borrador de decreto señala que dicha “elección no podrá implicar en ningún caso la disminución del número de competencias específicas objeto de evaluación”, lo que traducido significa que dicha opcionalidad no podrá llegar al punto de permitir al alumnado estudiar solo una parte del temario, como ha venido sucediendo desde que, con motivo de la pandemia, se flexibilizaron las normas de la Evaluación de Acceso a la Universidad (EVAU).

Respuestas de desarrollo. Los ejercicios podrán incluir preguntas que requieran tres tipos de respuestas. Respuestas cerradas (por ejemplo, tipo test o con una única palabra correcta, como “Goya”). Semiconstruidas (de contestación breve, por ejemplo: ante una imagen de una escultura de Zeus, se pregunta al alumnado que responda si hay belleza en ella y que justifique por qué; una posible respuesta sería: “Sí, porque mantiene la proporción áurea”). O abiertas (en las que, por ejemplo, al hilo de un texto de Friedrich Engels de 1854 sobre la realidad de las fábricas inglesas se pregunte: ¿Qué diferencias entre la vida de los trabajadores y las trabajadoras permite apreciar el documento? ¿Dirías que esas diferencias se mantienen también hoy?). En todo caso, las respuestas semiconstruidas y abiertas deberán representar como mínimo un 70% de la puntuación total del examen.

Cambio en la revisión. Si un estudiante no está de acuerdo con la nota de un examen, podrá pedir, como ahora, una revisión. Un primer docente comprobará que no haya habido “errores materiales o aritméticos en el proceso del cálculo”, y, en caso de haberlos, rectificará la calificación inicial solo si beneficia al alumno. A continuación, se realizará la segunda corrección completa propiamente dicha, para ver si se han aplicado bien “los criterios generales de evaluación y específicos de calificación y corrección”. La nota final para el estudiante será la media de ambas correcciones, salvo si la diferencia entre ellas es de dos o más puntos. En ese caso, un tribunal formado, al menos, por dos correctores distintos a los anteriores, realizará de oficio una tercera corrección, cuya calificación será la que prevalecerá. Hasta ahora, en cambio, la nota final en caso de que hubiera que ir a una triple corrección se obtenía haciendo media de las tres, lo que provocaba que, si la primera había sido muy baja de forma injusta, resultara imposible que finalmente remontara.

Llevar calculadora, diccionario y fórmulas matemáticas. Los estudiantes podrán utilizar durante los exámenes "documentos o herramientas auxiliares, tales como diccionarios, calculadoras, formularios o tablas", señala el decreto. Hasta ahora, existe disparidad en lo que sucede en cada territorio e incluso en cada tribunal. La norma matiza al mismo tiempo, sin embargo, que serán en todo caso las comisiones organizadoras de las pruebas en cada comunidad —integradas por profesorado universitario y de bachillerato de centros públicos, así como de la Administración autonómica— las que establezcan, en función de "las características de cada materia y los criterios de evaluación aplicables", cuáles de dichos materiales pueden usarse en cada caso. Antonio Amante, presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (Canae), afirma que su organización está en contra, en general, del mantenimiento de la Selectividad. "Pero mientras exista, estamos totalmente a favor de que se permitan este tipo de herramientas y recursos. No tiene sentido añadir más obstáculos al alumnado a la hora de realizar este tipo de exámenes, y no es en absoluto incompatible con el hecho de que el estudiante demuestre sus conocimientos".

Duración de los exámenes. Los ejercicios seguirán durando 90 minutos, pese a que Educación preveía hace un año ampliarlos a 105 argumentando que con el diseño competencial los chavales necesitarían más tiempo. Dejarlo en 90 minutos fue una de las peticiones que hizo al Gobierno la conferencia de rectores (CRUE), en lo que pareció más un interés de carácter logístico que educativo. Como para compensar el hecho de que la cosa se deje como estaba, el borrador de decreto señala que "el número y el tipo de preguntas o tareas se adecuarán a la duración del ejercicio", y, "a tal fin, se tendrá en cuenta que el alumnado necesitará dedicar un tiempo significativo tanto a la lectura y al análisis de la posible documentación aportada, como al diseño de la estrategia para su resolución".

Posibilidad de elegir la lengua. El decreto establece que los ejecutivos autonómicos "asegurarán al alumnado la posibilidad de elección entre las lenguas oficiales de sus territorios", como prevé ahora la normativa.

Más flexibilidad en el número de exámenes optativos. En la fase de admisión, que es la segunda y sirve para subir nota con exámenes adicionales, los chavales podrán presentarse a un máximo de tres exámenes (o cuatro, si uno de ellos consiste en un ejercicio de Lengua extranjera distinto al que ya haya realizado en la fase de acceso; por ejemplo, Inglés en la primera y Francés en la segunda fase). Esto es, que podrán presentarse a un solo examen, cuando en estos momentos, si deciden participar en la fase de admisión, están obligados a presentarse al menos a dos.

Las asignaturas examinadas. Las materias de las que se examinarán en la llamada fase de acceso (que es la principal para poder solicitar plaza en una carrera, a la que los estudiantes pueden sumar después otros ejercicios para subir nota en la llamada fase de admisión) serán los mismos que este año: Lengua Castellana y literatura y, si la hubiera, la correspondiente lengua cooficial y literatura; Historia de España o Historia de la filosofía, a elección del alumnado; Lengua extranjera, y la materia específica obligatoria de segundo curso de bachillerato cursada. Entre estas últimas, como hasta ahora, las matemáticas tienen un peso especial.

MODALIDAD DE BACHILLERATO	MATERIA ESPECÍFICA
Artes Plásticas, Imagen y Diseño (Artístico)	Dibujo Artístico II
Música y Artes Escénicas (Artístico)	Análisis Musical II o Artes Escénicas II, a elección del alumnado
Ciencias y Tecnología	Matemáticas II o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II, a elección del alumnado
Humanidades y Ciencias Sociales	Latín II o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II, a elección del alumnado.
General	Ciencias Generales

Cálculo de la nota. La calificación de la fase de acceso se calculará como ahora. Combinando el promedio de notas de los ejercicios (que deberá alcanzar al menos un 4 sobre 10), que pesará un 40%, con la media de bachillerato (calculada sin tener en cuenta la asignatura de Religión), que pesará un 60%. A la nota que dé lugar dicho cálculo se le sumará, en su caso, las calificaciones de los exámenes voluntarios de la fase de admisión. Las universidades publicarán al principio de cada curso cómo ponderarán en la EVAU que tendrá lugar en junio del año siguiente las materias de las que se examine el alumnado (por ejemplo, las facultades de Medicina suelen valorar más la nota de Biología, Químicas, Físicas o Matemáticas).

Reforma más moderada. El conjunto de la reforma de la Selectividad que traza el decreto es bastante más moderada que la que Educación presentó en julio de 2022. Entonces, se contemplaba que, tras un periodo transitorio, varias de las asignaturas que componen la EVAU se fusionarían en un único examen competencial llamado "de madurez". Una posibilidad más ambiciosa —y que generó recelos entre una parte del profesorado de secundaria y el mundo académico— que de momento se ha descartado, y la reforma mantendrá la misma estructura de separación por asignaturas que funciona desde hace medio siglo.

El principal cambio. La gran transformación que implica la nueva prueba es el enfoque competencial, que persigue crear una prueba menos basada en reproducir contenidos memorizados, y más en aplicar y

relacionar lo aprendido. La plasmación práctica de dicho cambio pudo verse en los exámenes piloto que el ministerio realizó hace un año, y en los que participaron 2.000 estudiantes. Este nuevo decreto debía haberse aprobado en 2023 para aplicarse ya en la próxima convocatoria de la EVAU, en junio. Pero fue pospuesto por el adelanto electoral.

Armonizar. Dado que la Selectividad es la estación de destino del bachillerato —y en buena medida, de la Educación Secundaria Obligatoria—, refundarla con un planteamiento competencial es clave para que la nueva cultura contenida en la reforma educativa, que se inició en 2020 con la aprobación de la Lomloe, arraigue en el sistema educativo. “Tener en el horizonte una prueba de acceso a la universidad más competencial, nos va a dar a los centros una visión más clara de cómo tenemos que ir evolucionando, aunque es un proceso que llevará tiempo”, afirmó Toni González Picornell, presidente de la federación de directores de institutos públicos Fedadi.

El nuevo decreto armonizará la forma en que la normativa dice que el alumnado debe aprender en bachillerato, y la forma en que será examinado al acabar la etapa con un año de retraso, porque quienes terminan este junio el bachillerato ya han estudiado con los currículos de la Lomloe, pero van a examinarse con el modelo anterior de EVAU. Por ello, una parte de los responsables educativos autonómicos —que son los que gestionan en la práctica tanto el bachillerato como la Selectividad— consideran urgente restablecer la coherencia.

“Es absolutamente necesaria. Los objetivos de la nueva ley de educación para trabajar las competencias tienen dificultades para canalizarse y encarrilarse si la prueba definitiva, de referencia universitaria, no tiene ese mismo carácter competencial. Y la tramitación de este real decreto puede mejorar la adaptación de las pruebas a los currículos de la Lomloe”, afirman fuentes de la dirección general del Gobierno de Navarra. Hace un año, el ministerio ya avanzó las líneas generales de esta nueva norma, recuerdan las mismas fuentes, que consideran que ahora se le añaden “mejoras puntuales y modificaciones planteadas para concretar y darle un carácter más operativo”.

“Competencia compartida”. Las comunidades gobernadas por el PP (que suman 11 de las 17), algunas de las cuales habían participado activamente en la definición de la nueva Selectividad competencial, mantienen ahora, por su parte, una oposición en bloque a la reforma, y defienden, en línea con la dirección nacional del partido, la conveniencia de realizar una EVAU única en toda España, pese a las grandes dificultades que implicaría (los temarios del bachillerato no son los mismos en los diferentes territorios, y, además, el Tribunal Constitucional ya advirtió hace 12 años que los ejecutivos autonómicos disponen de “competencias compartidas” a la hora de fijar los contenidos de las pruebas).

LA VANGUARDIA

Trabajar la paciencia de los alumnos en primaria mejora el clima de clase en ESO

Un estudio realizado en Suiza revela que también se reduce el abandono escolar

CARINA FARRERAS. BARCELONA. 17/03/2024

Las interrupciones en el aula tienen un efecto negativo en el aprendizaje de los alumnos y desgasta a los profesores. A estas consecuencias, que ya han sido demostradas en varios estudios, se le suman ahora los hallazgos de una nueva investigación: el aprendizaje de la paciencia o la perseverancia en edades tempranas repercute en el clima del aula y los aprendizajes en secundaria. Hay menos abandono escolar y más continuidad de los estudios hacia la universidad.

El estudio *El impacto causal de la formación de habilidades socioemocionales en el éxito educativo* fue publicado en la revista de alto impacto *Review of Economic Studies* hace unos días. Está realizado por Giuseppe Sorrenti (Universidad de Ámsterdam), Ulf Zölitz (Universidad de Zúrich), Denis Ribeaud (Universidad de Zúrich) y Manuel Eisner (Universidad de Cambridge).

Los autores analizaron los efectos a largo plazo de la implementación de un programa que mejora las habilidades socioemocionales de alumnos de 8 años. Se hizo en 28 de 56 escuelas de primarias públicas de Zurich, seleccionadas de forma aleatoria.

El programa se enfocó a trabajar la paciencia y el autocontrol, la toma de decisiones con calma, la autoestima, la inteligencia emocional y la identificación de comportamiento justos e injustos. En resumen, pensar antes de hablar o actuar, saber esperar con paciencia y persistir en un objetivo. También trabajaron el reconocimiento de la valía propia.

Estos objetivos, que bien asentados reducen las interrupciones en clase y mejoran las relaciones entre alumnos, se abordaron de forma intensiva con actividades prácticas en el aula y con tareas en casa durante dos cursos. El profesorado también fue formado.

Los investigadores siguieron a los 1.675 alumnos desde el año 2004, cuando empezaban la primaria. En la muestra, se incluían centros que aplicaban el programa (que se denomina PATHS) y otros que no. Se observó qué pasaba en las edades clave: 13, 15, 17, 20 y 24 años. En este tiempo, midieron la selección de itinerarios educativos (quién realizó una secundaria enfocada a FP y quién hacia bachillerato), el abandono escolar y la matriculación universitaria.

Las diferencias entre los que habían adquirido competencias socioemocionales de niños y los que no eran notorias una década después. Los primeros sacan mejores notas en sus centros educativos que el grupo de control. Ahora bien, eso contrasta con el hecho de que no se ven diferencias en los exámenes que realiza el Gobierno. Para los autores del estudio, eso sugiere que "el impacto de la intervención temprana tiene más efecto en las habilidades socioemocionales que en las cognitivas".

La segunda evidencia que encontraron es que los adolescentes presentan menos síntomas de déficit de atención e hiperactividad, menos conducta desafiante y menos agresividad. En cambio, no hay diferencias en los niveles de ansiedad.

En tercer lugar, los chicos interrumpen con menos frecuencia las clases y prestan más atención al profesor. No obstante, no hay diferencias en cuanto a la entrega de deberes o cambios positivos en las prácticas de los padres.

Los investigadores detectan, en general, menos impulsividad, mejor comportamiento en clase, mejores notas en el colegio, más logro de titular en la ESO (4% más) y más interés en continuar estudiando después (6%). Seis de cada 28 llegan a la universidad, un estudiante más respecto a la media.

El analista de educación Ismael Sanz, profesor de economía de la Universidad Rey Juan Carlos, explica que la importancia de este estudio radica en comprobar con evidencias algo que los profesores ya intuyen. Recalca que reducir las conductas disruptivas puede ser muy importante, no solo para el propio estudiante, sino también para sus compañeros y para los docentes.

En los países de la OCDE, los profesores de secundaria dedican en promedio 8 minutos de cada hora de clase a mantener el orden en el aula. Y un 20% de los docentes siente verdaderas dificultades, según el informe Talis 2018 (Teaching and Learning International Survey), una encuesta internacional que evalúa a nivel mundial las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Sanz recuerda el impacto que suponen las interrupciones en el aula en la adquisición de conocimientos de lengua y matemáticas. "La reducción en el aprendizaje de la clase cuando hay un alumno que interrumpe es de una semana por curso (35 semanas)", lo que equivale a un mes y medio en primaria y otro mes en secundaria.

Si en una clase de 25 hay dos alumnos, lo cual es más frecuente en centros de alta complejidad, la pérdida es superior, continúa Sanz, y disminuye la probabilidad de obtención de un título universitario en dos puntos porcentuales

EL DEBATE OPINIÓN

Similitudes de la clase magistral con las metodologías activas

El mayor riesgo que tienen ambas es sacar de la ecuación la relación interpersonal como finalidad del aprendizaje

José Víctor Orón Semper 17/03/2024

Parece que ambas metodologías son opuestas, pero cuando se profundiza en ellas, pueden acabar teniendo más puntos en común que divergencias. Por ejemplo, que las dos requieren preparación. Si la clase magistral no se prepara, aburre, y las metodologías activas si no están bien preparadas, dan la sensación de perder el tiempo.

Las dos quieren alcanzar el interior del alumno. La clase magistral al generar un contraste con un mundo conceptual o al evocar experiencias despierta preguntas y puntos de vista sobre la realidad que el alumno no había considerado y despiertan la inquietud y el querer saber. De forma similar, las metodologías activas pueden intrigar mucho al alumno al enfrentarse con la realidad y descubrir que esta no se somete a sus esquemas mentales.

Ambas son realmente difíciles de evaluar, pues saber repetir no es garantía de que la conferencia magistral haya movilizado y crecido, y saber hacer no quiere decir que sea reflejo del trabajo interior del alumno.

Las dos presentan versatilidad y rigidez. Versatilidad porque hay cien mil formas de hacer una conferencia magistral, y exactamente igual, las metodologías activas generan y permiten muchos espacios de creatividad. Pero también presentan rigidez, como en el fondo toda metodología, que en algo restringe al tomar ciertas opciones.

Las dos tienen su parte bidireccional, pues aunque ciertamente en la clase magistral a quien se oye es al docente, el alumno sabe comunicar muy bien de forma corporal. Otra cosa es que el docente sepa «oír» lo que ve. Quien ha dado clase, conoce la impresión que causa en el docente descubrir que los alumnos dan un

espacio de confianza al profesor y devoran y examinan lo que oyen. Los cauces expresivos de las metodologías activas pueden ser ciertamente mucho más variados que en la clase magistral.

Las diferencias entre clase magistral y metodologías activas son mucho más conocidas, aunque en ocasiones se hace una caricatura que no es justa porque comparan una clase magistral horrible con una idílica metodología activa. En verdad, ¿no valdría la pena descubrir que el alumno necesita de todo? De la clase magistral se dice que se centra en la transmisión del conocimiento y las metodologías activas en la creación del conocimiento. Pero, ¿no son las dos experiencias necesarias en el proceso de aprendizaje del alumno?

El mayor riesgo que tienen tanto la clase magistral como las metodologías activas es sacar de la ecuación la relación interpersonal como finalidad del aprendizaje. El riesgo está en considerar que la relación es solo medio e instrumento para que el alumno repita o haga. En los dos casos, posibles en cualquier metodología, se estaría manipulando al alumno al ponerlo al servicio de la repetición o del hacer. Cuando se saca la relación de la ecuación, tanto la clase magistral como las metodologías activas vuelven a coincidir, pues en lugar de poner la tarea al servicio del alumno, ponen al alumno al servicio de la tarea.

El mayor éxito que tienen tanto la clase magistral como las metodologías activas es que la relación interpersonal esté presente como origen, medio y finalidad. Si el alumno descubre la pasión de la entrega del profesor que no quiere meter nada en la cabeza del alumno ni quiere tener al niño ocupado en cien cosas, sino que busca tener un auténtico diálogo de interioridades, entonces el alumno siente que su interior le importa al docente.

Parecería que la clase magistral quiere subrayar la objetividad del aprendizaje y que las metodologías activas quieren subrayar la subjetividad de la experiencia de aprendizaje. Pero valdría la pena descubrir que necesitamos reconciliar e integrar la objetividad de lo que toca aprender con la subjetividad de la experiencia. Eso solo se logrará cuando la objetividad de lo que haya que trabajar se ponga al servicio de la relación interpersonal. Esta clave puede ser de gran ayuda al docente para saber cuándo acudir a una u otra metodología según la realidad de los alumnos con los que se encuentra.

José Víctor Orón Semper es director de Acompañando el Crecimiento y asesor educativo de la UFV

La Voz de Galicia

Sergio García, educador de padres: «Que tengan móvil a los 11 años es absurdo, si lo necesitan que tengan un teléfono mío-tuyo»

Profesor de instituto, insiste en que hay que educar desde el amor pero que «no se puede ser amigo ni de los hijos ni de los alumnos» y retrasa la entrega de un smartphone *a los adolescentes a los 15 o 16 años*

MARÍA HERMIDA. PONTEVEDRA / LA VOZ. 17 mar 2024

Que lo lean bien los padres, profesores y demás educadores; que se paren en todas y cada una de las letras. La primera asignatura que hay que cursar para educar de forma positiva y con resultados óptimos no se centra en el niño, adolescente o chaval. El que primero debe trabajar es el adulto. ¿Cómo, por qué? Lo explica con una frase Sergio García Rey, profesor de inglés en el instituto Sánchez Cantón de Pontevedra y encargado de la Escuela de Padres y Educadores de la UNED: «Para tener buena relación con los demás, para poder educar de forma positiva, hay que empezar por llevarse bien con uno mismo». ¿Tarea fácil? Seguramente no, de ahí que él se introdujese primero en el mundo del enriquecimiento personal para dar el salto luego a reflexionar y a ayudar a educar: «Una vez que estás bien contigo mismo, es fácil hacer lo demás. Antes, no».

Sergio García está acostumbrado a sentarse ante madres, padres y educadores que le dan cuenta de lo difícil que resulta muchas veces combatir una rabieta, esa en la que los lloros parece no tener fin, o cómo el uso del móvil o las horas de televisión se convierten en una discusión habitual entre progenitores e hijos. No es de dar respuestas mágicas, sino pautas de cómo actuar. Así, empieza diciendo que cada familia debería tener unos límites innegociables; cuestiones previamente dialogadas entre padres e hijos que son inamovibles —aunque sí ajustables, ya que se pueden ir cambiando para mejorarlos—.

«Las normas las marcas tú»

Señala que a muchos padres les cuesta poner esos límites y cumplirlos, y los anima a hacerlo porque indica que tener normas no es ser autoritario: «No debemos confundir los conceptos. Los límites son positivos, cada familia tendrá unos que se correspondan con sus valores y con lo que les funcione. Los límites los ponen los padres y los explican bien, pero los ponen ellos. Porque hay que educar desde el amor, pero no ser amigo de tus hijos o de tus alumnos. La relación tiene que ser asimétrica, el adulto es el que guía, el que acompaña y el da seguridad, aunque las normas se negocien y se dialoguen. Pero las pone él». Y cita ejemplos. Un límite innegociable, por ejemplo, puede ser que todos los días sí o sí haya que sentarse a estudiar Eso hay que cumplirlo, pero quizás pueda ser negociable la hora: «Igual dijimos que se estudiaba a las cuatro... bueno, es

comprensible que igual a esa hora no le apetezca y prefiera hacerlo a las seis. Eso se negocia, lo que está claro es que en algún momento se estudia». Así con todos los límites innegociables.

Luego, por debajo de esos límites innegociables, estarían las normas un poco más laxas, que se pueden ir negociando en el día a día. Y señala una cuestión importante: «Para un hijo que está haciendo bien las cosas, el mejor regalo de sus padres es la confianza, que vea que confían en él». Critica abiertamente la sobreprotección, de la que incluso dice que es «una forma más de maltrato». E indica que dar esa confianza a veces implica que el adulto no lo pase del todo bien. Por ejemplo, señala que a determinada edad hay que aceptar que el hijo pueda salir a dar una vuelta sin controlarlo por ningún dispositivo electrónico. De hecho, al preguntarle por esa tendencia de muchos padres a pedirle a sus hijos que activen en los móviles la ubicación en tiempo real o cualquier otro sistema con GPS que les permitan saber estar en cada momento dónde están sus hijos, suspira y afirma: «Tengamos sentido común, ponerles un GPS es decirles que no confiamos en ellos, darles inseguridad. No seamos de extremos. Todo depende de dónde viva, pero con 12 años un hijo debería poder ir solo a la calle».

El móvil y los niños. Los niños y el móvil. Es, sin duda alguna, uno de los asuntos que más debate genera en las sesiones de la Escuela de Padres y Educadores de la UNED de la que se encarga Sergio García. Poco dado a los extremos, el profesor, que convive con la problemática de los móviles tanto en casa como en el ámbito escolar, con este asunto es bastante tajante: «Es un absurdo darles un móvil a los 11 años. Yo no se lo daría hasta los 15 o 16 años. Antes, me parece que no lo necesitan en absoluto», indica.

Luego, hace puntualizaciones. Porque ciertamente son muchos los padres que le explican que a veces un móvil no se da por capricho, sino porque el hijo empieza a ir solo a determinadas actividades, a coger el bus o se queda solo en casa y funcionalmente necesita ese teléfono, ya que es más operativo para la familia. También escucha muchas veces que, como casi todos los adolescentes cuentan con teléfono, el que no lo tiene acaba quedándose rezagado socialmente, ya que cuando hablan no está presente en las conversaciones. Y ahí es donde Sergio García demuestra que no es de extremos: «Entre darles un móvil para ellos, para que lo usen como forma de ocio, y que no puedan tocar un teléfono hay muchos puntos intermedios. Por ejemplo, esta la opción de tener móvil mío-tuyo. Es decir, que lo pueda usar en determinadas circunstancias, porque es funcional para la familia o porque lo necesita para quedar con los amigos, pero que no sea su móvil exclusivo ni su forma de ocio. Se trataría de un uso puntual y controlado. ¿Necesita llevarlo para ir a coger el bus? Puede hacerlo, lo que no veo normal es que esa sea su forma de ocio, que el móvil y las redes sociales sean lo que centren su entretenimiento», indica Sergio García.

Habla también de la posibilidad de que tengan también un móvil únicamente para hacer llamadas, de forma que si necesitan comunicarse con sus padres puedan hacerlo. O, en general, de explorar vías que no signifiquen acceder de forma masiva a Internet y las redes sociales.

«Acción y consecuencia»

Huye, como muchos otros educadores, de la palabra castigo. Y señala que lo más recomendable son las consecuencias lógicas: «Si suspende un examen y le dices que se queda sin ir al fútbol... no tiene mucho que ver. Suena a castigo. Si suspende y le explicas que ahora va a tener que invertir tiempo en estudiar y reparar el suspenso, entonces es una consecuencia lógica de lo que hizo».

ABC.es

La caída en el aprendizaje que cuestiona el sistema educativo

Los países mejor clasificados en el informe pisa 2022 tienen una cultura del emprendimiento muy fuerte y ligada a la escuela

BELÉN RODRIGO. Madrid. 17/03/2024

Los datos del informe PISA 2022 muestran una caída global de los resultados de aprendizaje durante los últimos diez años. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE tiene como objetivo medir la capacidad de los alumnos de 15 años para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar los retos de la vida real. En matemáticas, «el puntaje promedio de la OCDE cayó 15 puntos entre 2018 y 2022. Desde el comienzo de PISA, nunca se había visto un cambio mayor a cuatro puntos entre un ciclo y otro de PISA. La de 2022 es, por lo tanto, una caída sin precedentes. Si miramos a la trayectoria de largo plazo, se observa que el promedio en matemáticas alcanza un máximo en el año 2009, y luego hay un declive o estancamiento», explica Daniel Salinas, analista de la OCDE.

En lectura el panorama es parecido. El puntaje promedio en los países de la OCDE cayó 10 puntos entre 2018 y 2022 cuando hasta ahora no existía un cambio mayor a 5 puntos entre un ciclo y otro. «Es una caída sin precedentes en el rendimiento en esta materia. Si miramos a la trayectoria de largo plazo, vemos que desde 2012 hay un declive en lectura, y no es producto de la pandemia, sino anterior a ella», resalta el analista. Ciencias es la única asignatura en la que no hubo un declive entre 2018 y 2022. «El puntaje de ciencias venía cayendo desde el 2012, y se mantuvo estable en el período más reciente», puntualiza.

Para Daniel Salinas es importante señalar que la caída de los resultados de aprendizaje no ocurre sólo en España, «sino en la mayoría de los países de Europa y en muchos otros que participaron de PISA 2022. Las causas de esta caída son variadas y dependen de los países». A nivel global, algunas de las más importantes son el cierre de colegios y las dificultades del aprendizaje remoto durante la pandemia; el impacto de las tecnologías digitales y pantallas portátiles en la vida de los adolescentes; la disminución en la involucración de los padres en las escuelas de sus hijos después de la pandemia, entre otros.

Los resultados de España caen en las tres materias y su posición relativa a otros países se mantiene (puntaje similar a la media de los países de la OCDE). La caída progresiva de nuestros resultados de manera continuada desde la primera edición de PISA en 2000, particularmente en matemáticas y en ciencias, «es un hecho cierto», resalta Francisco López Rupérez, director de la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela (UCJC) y expresidente del Consejo Escolar del Estado. Otra conclusión importante del informe «es el aumento significativo en un decenio de la proporción de alumnos en niveles de rendimiento bajos, así como proporciones superiores a la media de la OCDE en niveles bajos, e inferiores a la media en rendimientos altos», puntualiza.

Por la reiteración en la caída y su prolongación en el tiempo (más allá de contingencias momentáneas), «da la impresión, a simple vista, de que no hemos sido capaces de encontrar un modelo eficaz», resalta el docente. No obstante, señala que cuando se desciende a aquellas políticas que se sabe tienen un impacto notable sobre los resultados de los alumnos (como las centradas en el profesorado y en la dirección escolar), «se advierte una ausencia de reformas en más de dos décadas en el primer caso y un modelo pendular e irrelevante en las segundas», especifica Rupérez.

Al hacer referencia a la caída de los resultados de otros países, el profesor de la UCJC indica que algunos de ellos «están dudando del enfoque del currículo por competencias y están pensando en volver a formas más tradicionales de enseñanza. Si tuvieran razón, estaríamos ante una cierta contradicción pues el enfoque por competencias es justo el de las pruebas de PISA», subraya. Es decir, adoptando el enfoque de este análisis se empeoraría en PISA. «Muy probablemente es que se está haciendo mal, como pasa en España donde, con la fe del carbonero, nos hemos entregado a un enfoque de máximos: todas las competencias, todas las asignaturas, todos los cursos, todos los niveles y prácticamente al mismo tiempo», reflexiona el experto. Hay que sumar además «una considerable contaminación ideológica del currículo y una falta de preparación previa del profesorado. Ello no presagia nada bueno para la próxima edición», matiza.

Centrándonos en los datos de España, Juan José Prieto profesor en la Facultad de Ciencias de la Documentación de la UCM, resalta igualmente «el peor resultado desde que participa. Es cierto que, a nivel europeo, con nuestros homólogos los resultados bajan de forma generalizada, aunque, como punto positivo, la caída de España ha sido más leve que el conjunto». Señala, en líneas generales, que los descensos se deben «a una reducción de la exigencia del sistema educativo (fundamentalmente los profesores), demasiado uso de la tecnología móvil y del trabajo individual». Apunta además que algunas fuentes acusan los descensos a la pandemia, ya que la prueba se hizo en la primavera del año 2022.

«Tras la pandemia, de forma generalizada las calificaciones de profesores a los alumnos fueron muy generosas y se facilitó pasar de curso», recuerda. Las pantallas y la hiperconexión «generan distracciones en un porcentaje altísimo de los estudiantes, a la vez que suma, como otra causa, al desinterés de los alumnos por la educación». Y habla igualmente de los problemas psicológicos y psiquiátricos que «han crecido en los últimos años debido a adicciones y a realidades imaginarias en la que gran parte de la juventud está inmersa».

Para Francisco López Rupérez es importante tener en cuenta que la obtención de resultados educativos «constituye un fenómeno complejo y multicausal». Hay muchos factores que influyen en ellos, sea en un sentido o en otro, pero no todos lo hacen con igual intensidad. «Y lo que vemos es que no se está prestando atención a los factores críticos; es decir, a aquellos que, de acuerdo con una evidencia empírica robusta, mayor impacto tienen en los resultados de los alumnos. Tenemos claramente una política educativa deficiente y poco racional», reflexiona.

Menos exigencia

Juan José Prieto, por su parte, resalta que cuando disminuye la exigencia, «cae la excelencia y sube, de forma automática la deficiencia. En líneas generales, los países con mejores resultados (Japón, Corea del Sur, Singapur, Estonia, etc.) son los más exigentes tanto con alumnos como con docentes. El grado de responsabilidad es igualmente alto para ambos colectivos», puntualiza. Víctor Núñez Fernández, director de Éxito Educativo, diario especializado en Educación, habla del claro suspenso de España en el informe que «lejos de progresar adecuadamente necesita mejorar y bastante». Pero cree que hay un aspecto que es justo recalcar, el hecho de que existen 17 sistemas educativos distintos, y «vemos que hay CC.AA. con notas muy buenas, a la altura de los mejores países de Europa, como Castilla y León, Asturias y Cantabria». Y ello se debe «al buen resultado de políticas que han tenido una continuidad». Por eso cree que en vez de pensar en Singapur que es el número uno, Corea, Japón, Estonia… «hay que preguntarse qué están haciendo estas comunidades».

Por un lado, ve como factor decisivo la ratio del alumno en las clases, menor en las referidas regiones, y «en Cantabria, Castilla y León y Asturias el entorno rural tiene todavía un peso importante. Puede haber factores ambientales que influyan porque el entorno en el que viven esos chavales es mucho más tranquilo y las familias tienen más tiempo para estar con ellas».

A Prieto, también profesor en UDIMA, el caso de Estonia le llama especialmente la atención, un país donde la seguridad emocional es muy alta y que es referente en digitalización, en la transformación digital«. Tiene menos horas lectivas en España y no escolariza a los niños hasta los 6/7 años. »Aunque las escuelas infantiles hacen un trabajo maravilloso, nuestros niños tienen gran carga de horas, lo que impacta en su desarrollo cognitivo«, resalta Núñez. Además, la cultura del emprendimiento es muy fuerte y está muy ligada a la escuela», resalta. Otros países muy bien posicionados como Singapur, Corea del Sur o Japón «se fomenta el emprendimiento». Por su parte, de Canadá resalta la estabilidad social alta del país, con un nivel de vida alto, con una educación internacional de prestigio. «Es una sociedad tranquila, que confía en sus instituciones», subraya, mientras que de Finlandia resalta la innovación en la educación.

EL DEBATE

Estos son los países con mayor y menor libertad educativa del mundo

Un informe del CEFAS-CEU examina los factores generales que condicionan el nivel de diversidad de enseñanza de cada país

Miguel Ruiz de Arcaute. Madrid 17/03/2024

Bélgica y Países Bajos son los países con mayor libertad educativa del mundo, mientras que República Democrática del Congo, Etiopía, Arabia Saudí y Cuba se encuentran en el extremo opuesto. España forma parte del segundo de cuatro grupos, en el que también se incluye una mayoría de países europeos y norteamericanos.

Así lo refleja el informe *La libertad de educación en el mundo: análisis de sus factores potenciadores y su relación con el desempeño educativo y la distribución de la renta*, elaborado y publicado por el Centro de Estudios, Formación y Análisis Social (CEFAS) de la Universidad CEU San Pablo. El objeto del mismo, explica el CEU, ha sido «examinar la relación entre el pluralismo educativo y los indicadores de libertad política, económica y religiosa». El resultado, añaden, «pone de relieve la relación entre la libertad educativa y los indicadores de progreso, el bienestar material y los resultados del sistema educativo».

El informe analiza y toma como referencia el Índice de Libertad de Educación (ILE) calculado por Oidel –una ONG especializada en el derecho a la educación y la libertad de enseñanza– en dos ediciones: 2002 y 2016.

El ILE evalúa un total de 81 países en función de una serie de criterios: la posibilidad legal de crear y gestionar escuelas no gubernamentales (ENG), el porcentaje de financiación pública que reciben esos centros, la tasa de matriculación en educación primaria y el porcentaje de alumnos matriculados en ENG.

Con esos parámetros, el ILE de Oidel distingue cuatro grupos:

Grupo 1: compuesto por la República Democrática del Congo, Etiopía, Arabia Saudí y Cuba. Se caracteriza por tener una cuota de ENG superior a la de otros grupos de mayor ILE, si bien solo están alcance de familias de alto nivel socioeconómico. El valor promedio del índice en 2016 fue de 29,3.

Grupo 2: el más numeroso, con 49 países, la mayor parte de Hispanoamérica y el Caribe, Asia y el Pacífico y Europa. El valor promedio del ILE es de 53,6. Dentro del mismo, el país con el índice más bajo es Bielorrusia, y el superior, Rumanía.

Grupo 3: es al que pertenece España y está compuesto por una mayoría de países europeos y norteamericanos con un valor medio del ILE de 69,2. Argentina es el país del grupo con un valor del índice más bajo (64,5), mientras que Dinamarca lo encabeza (79,2). La principal diferencia con el grupo 2 es la financiación de ENG, a la que casi triplica.

Grupo 4: a la cabeza de la clasificación se encuentra el selecto tándem formado por Bélgica y Países Bajos, con un valor promedio de ILE de 89,5. Ambos se distinguen por una mayor financiación y número de ENG respecto al grupo anterior.

En líneas generales, el informe concluye que el nivel de libertad educativa está estrechamente vinculado a parámetros como el nivel de desarrollo económico (renta per cápita e índice de desarrollo humano), el grado de libertad económica, la distribución personal de la renta, el desempeño (calidad y equidad) del sistema educativo y el nivel de satisfacción declarado por la población. También otro tipo de libertades, como la religiosa, la de expresión y la de creación de partidos políticos, juegan un rol beneficioso.

En cuanto a la evolución entre 2002 y 2016, el informe subraya que, excepto en los estados árabes, en todas las regiones se observa «un moderado avance de la libertad de educación», cuyo valor pasa de 53,4 a 58,3 entre ambos años. De todas, la región con un mayor incremento fue África, con un crecimiento del 12,6 %, seguida de Hispanoamérica y el Caribe (+7,1 %). Aun así, el documento enfatiza que «se debe tener en cuenta

que ambas regiones tuvieron una calificación muy precaria en el año 2002 e incluso en el 2016 están muy por detrás de Europa y Norteamérica».

Recomendaciones

Para mejorar la libertad de enseñanza en el mundo, el informe –elaborado por Gonzalo Sanz-Magallón Rezusta, responsable de proyectos de Educación de CEU-CEFAS; y Oriana Isabel Zurga Cumare, asistente de investigación del mismo centro– recomienda respetar el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que quieren para sus hijos, facilitar el acceso de las familias con bajos recursos a la enseñanza no estatal y mejorar la eficiencia económica de las escuelas y centros públicos.

Además, resalta que existe una relación directamente proporcional entre libertad de educación y resultados académicos, un dato que se refleja en los resultados del informe PISA 2015, donde el promedio de las pruebas de matemáticas, lectura y ciencia fue un 14,8 % mejor en los países del grupo 4 respecto a los del grupo 2. De la misma forma, también se recuerda que «la competencia que los centros no estatales ejercen sobre los públicos tiene capacidad para fomentar mejoras en la calidad, con la consecuencia última de conseguir un mayor rendimiento educativo».

EL PAIS

Supervivientes al margen del sistema, o cómo buscar la forma de reengancharse cuando a los 16 ya se sienten excluidos

El perfil de joven en riesgo de exclusión social ya no está exclusivamente ligado al hecho de ser migrante o haber pasado por un centro de menores. Abandonar la ESO los deja en situación de alta vulnerabilidad

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Fuenlabrada (Madrid) - 18 MAR 2024

“Ella ya ha salido del *hood* (barrio, en inglés) y, mírala, ahora viste en plan Jennifer Aniston”. Ella, Nerea Sánchez (16 años), mira a su colega Rubén (19) y se ríe. Están sentados en una plaza de su barrio en Fuenlabrada (Madrid). No saben hacer recuento de las horas que han pasado en esos bancos. Se conocen desde que eran niños, han crecido juntos, y también han fracasado en los estudios juntos. Ella, que llegó a ser citada por la Fiscalía de Menores por absentismo escolar, ha dicho basta, no quiere descarrilar. Ha cambiado el chándal por un *outfit* más formal, se ha matriculado en una FP básica de *marketing* —no llegó a sacarse el título de la ESO—, y hasta se ha apuntado a un programa para conocer una empresa desde dentro. “Yo ahora estoy más centrada que ellos”, dice respecto a sus amigos del barrio, de los que ninguno ha llegado a bachillerato.

El caso de Nerea es el de cientos de chavales en España que durante un tiempo se sienten en tierra de nadie. No encajan en el sistema educativo —la tasa de abandono escolar temprano está en el 13,9%, frente al 9,3% de media de la UE—, pero tampoco se ven preparados para trabajar. Las condiciones socioeconómicas de su entorno, normalmente su barrio, les hacen percibir su situación con absoluta normalidad, y solo en algunos casos salta una chispa para reengancharse al sistema. “Mi madre solo me exige estudiar o trabajar, yo he intentado seguir el ejemplo de mis hermanas, todas han estudiado, y me he torturado mucho por no poder seguir su camino”, cuenta Nerea. En su casa, el único sueldo que entra es el de su madre, que trabaja de cocinera.

En una conversación con sus amigos Rubén y Unai (20 años), se ven claramente signos de descontento. Ellos dejaron los estudios al cumplir 16 y no lograron el título de la ESO. Su vida consiste en quedar por las mañanas, bajar a la plaza, darse un paseo por el barrio. “Nos aburrimos mucho, nos contamos la vida”, dice Unai, que desde hace años sufre ansiedad y depresión por “problemas familiares”, y hay temporadas en las que toma medicación. “Yo aviso a mis colegas, les digo que voy a tomarme la pastilla y que me va a dejar dormido, pasamos tiempo en el sofá”, dice mientras se frota las manos, llenas de tatuajes. Unai trabaja de forma esporádica en el Parque de Atracciones de Madrid, hay meses que ha llegado a los 1.200 euros. Rubén no trabaja y en las últimas semanas ha sacado unos 200 euros por dejarse escanear el iris en un centro comercial de la zona a cambio de criptomonedas.

Al preguntarles por su plan a medio y largo plazo, cuentan que nadie les ha advertido de la crudeza del mercado laboral con los candidatos sin, al menos, una titulación de FP. Acaban de crear un grupo de *trap* y les gustaría vivir de la música. “Sabemos que valemos para mucho, yo he visto que lo importante no son los estudios que tengas, sino cómo te sepas mover ahí dentro”, dice Unai, que asegura que en el Parque de Atracciones trabaja mano a mano con jóvenes con grado universitario y máster que cobran menos que él.

Los datos, en cambio, no le dan la razón. En una charla del gobernador del Banco de España, Pablo Hernández de Cos, en una jornada con jóvenes esta semana, dijo que los ingresos individuales de los que cursan bachillerato son un 18% superiores a los de aquellos que solo cuentan con el título de la ESO, y un 26% más en el caso de los que tienen un grado medio de FP. Los estudios universitarios suponen una rentabilidad adicional del 20%.

Sobre el nivel de estudios más demandado por las empresas en 2022, el *informe Infoempleo de Adecco* señala que los grados universitarios fueron requeridos en el 37,3% de las ofertas de empleo publicadas, mientras que en el caso de la formación profesional fueron el 34,75% de las vacantes (13,36% para grado medio y 21,39% para grado superior), frente al 15% de los empleos que demandaron únicamente un título de la ESO.

Según los datos del *Índice de Capacidades Económicas 2018-2023*, publicado esta semana por la Fundación FAD Juventud , son "especialmente preocupantes" las tasas de población joven en riesgo de pobreza y exclusión, que en 2023 se situó en un 27,3%, así como el desempleo juvenil (22,4%), que dobla la media europea (11,3%). "Esto no solo afecta a su autonomía , sino que también puede influir en su bienestar emocional y desarrollo personal", señala el informe.

Nacho Sequeira, director general de la Fundación Exit —lanzada en el año 2000 para reducir el abandono educativo temprano de chavales en situación de vulnerabilidad social a través de una buena orientación—, asegura que el perfil de joven en riesgo de exclusión social ha cambiado en los últimos años, de forma que ya no se centra exclusivamente en migrantes, en chicos que han pasado por los servicios sociales o han estado en centros de menores o son de etnia gitana. "Se están difuminando esas barreras que antes eran tan claras, y ahora nuestros programas van a por aquellos que están cursando FP básica en barrios con mayor vulnerabilidad socioeconómica".

La definición tradicional que hace la ONG EAPN-ES (Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social) del joven vulnerable en España es similar a la que plantea Sequeira: es aquel con un muy reducido nivel de formación unido a experiencias de fracaso escolar, jóvenes migrantes (algunos en situaciones de irregularidad o refugiados), minorías étnicas, o los que viven en barrios degradados.

La empresa, ese lugar gris

Uno de los programas de la Fundación Exit es el *Proyecto Coach*, en el que forman a voluntarios en empresas para que hagan de mentores de esos chavales, de modo que les enseñen sus compañías por dentro y les ayuden a descubrir su vocación, con el objetivo de motivarlos para que no abandonen su formación —la tasa de finalización de la FP Básica es del 57%—. Durante seis sesiones, el voluntario presenta al joven diferentes departamentos de la empresa. Desde que se lanzó el proyecto en 2013, 6.289 empleados de 291 empresas han guiado a 6.211 jóvenes (el 83% de ellos ha seguido estudiando tras su paso por el programa).

"En su imaginario tienen la idea de una cadena de producción, ven la empresa como un lugar supergris, serio, en el que si se equivocan les van a regañar fuerte. Con esta experiencia se desmontan muchos mitos", explica Sequeira, que considera que "ya le puedes exponer al joven todas las estadísticas del mercado laboral, que si no tiene claro quién quiere ser, no le servirán para nada".

Dentro del giro que Nerea ha querido dar a su vida, están las seis sesiones en Adecco dentro de este programa de mentores. En una de ellas, Marta Romero, consultora de recursos humanos de la empresa, le da consejos muy prácticos para elaborar su currículum y trucos para triunfar en los procesos de selección. "¿Conoces la candidatura espontánea? Se trata de acceder al mercado oculto y contactar con los perfiles que hacen la selección de candidatos", le explica.

En plataformas como LinkedIn, se pueden hacer búsquedas con palabras clave como *recruiter*, *talent adquisition manager*, o talento, de forma que se identifican los perfiles de recursos humanos de las compañías. Su consejo es que le mande un mensaje con una breve presentación (qué es lo que le ha interesado de esa empresa, qué valores comparte… todo ello con un trabajo previo de investigación), incluso antes de que se abra un proceso de selección. "Es una oportunidad que no puedes perder, a ese responsable le llegarán decenas de presentaciones, pero nunca sabes si la tuya le llamará la atención".

Sobre el currículum, la duda es siempre la misma: ¿cómo venderme sin experiencia previa? "Tienes que buscar actividades en las que ha destacado tu liderazgo, como un voluntariado. A un chico que hacía escalada le recomendé asociar ese deporte con su constancia y superación", indica Marta Romero, que ha detectado cómo está penetrando cada vez más el modelo de Estados Unidos y sus currículums ciegos, donde se elimina cierta información, como las referencias temporales en cada una de las experiencias profesionales. "Están eliminando las fechas y las fotos son cada vez más cercanas y naturales, las posadas con los brazos cruzados ya no se usan, es una tendencia que llegó con la covid".

A Nerea lo que más le asustaba eran los horarios rígidos y las formas, creía que no la tratarían bien y que nunca encajaría en una empresa. "Estoy en una fase de investigación para ver qué es lo que más me gusta, y sí, me veo en un sitio como este", dice.

El informe de la OCDE *How youth explore, experience and think about their future* ("Cómo los jóvenes exploran, experimentan y piensan en su futuro"), publicado en 2021, analizó la trayectoria durante más de 10 años de 67.000 estudiantes de entre 14 a 16 años y concluyó que aquellos a los que la vida les fue mejor habían hecho tres actividades clave: autoconocerse, explorar el mercado laboral, y experimentar profesiones. En España, no llega al 10% el número de estudiantes que aseguraran haber realizado estancias en empresas a los 15 años —según se extrae de los datos recopilados por el informe PISA—, frente al 20% de media de los países europeos de la OCDE.

Son las seis de la tarde y Nerea se despide de Rubén y Unai, que se alejan de la plaza hacia un supermercado donde venden a euro las latas de bebidas energéticas. En su móvil, revisan algunas de las letras de sus canciones, que son una declaración de intenciones: “Algún día estaremos en la cima”, “somos los dueños de la noche”. “Son como búhos, están siempre en la calle, son los chavales del barrio”, cierra Nerea, que gira la esquina en otra dirección.

europapress.es

La nueva EBAU incluirá opciones tipo test, las faltas de ortografía bajarán un 10% la nota y se podrán elegir preguntas

Las pruebas tendrán un diseño competencial y requerirán del alumnado "creatividad, pensamiento crítico, reflexión y madurez"

MADRID, 18 Mar. (EUROPA PRESS) - La nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), que se empezará a aplicar desde el próximo curso, incluirá preguntas tipo test, las faltas de ortografía bajarán un 10% la nota en los exámenes y los alumnos podrán elegir entre distintas preguntas, aunque requerirán que hayan estudiado todo el temario. Así lo refleja el borrador del proyecto de real decreto de la nueva EBAU, al que ha tenido acceso Europa Press, elaborado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El documento establece que los ejercicios estarán estructurados en diferentes apartados que, a su vez, podrán contener una o varias preguntas o tareas. Estas podrán requerir respuestas cerradas, semiconstruidas o abiertas, siempre que en cada uno de los ejercicios la puntuación asignada al total de preguntas o tareas de respuesta abierta y semiconstruida alcance como mínimo el 70 por ciento. En cada materia se hará entrega de un único modelo de ejercicio.

Sin embargo, en algunos apartados se podrá incluir la posibilidad de elegir entre varias preguntas o tareas, siempre que esta elección no implique la disminución del número de competencias específicas objeto de evaluación. En aquellos ejercicios en los que las preguntas o tareas propuestas requieran la producción de textos por parte del alumnado, la valoración correspondiente a la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, léxica y ortográfica de los textos producidos, así como su presentación, no podrá ser inferior a un 10 por ciento de la calificación correspondiente a la pregunta o tarea.

FLEXIBILIZACIÓN PARA EL ALUMNADO CON NECESIDADES DE APOYO EDUCATIVO

Sin embargo, la propuesta de la nueva EBAU precisa que la aplicación de estos parámetros que bajan un 10 por ciento la nota por las faltas de ortografía y gramaticales "podrá flexibilizarse en el caso del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo".

La prueba de acceso a la universidad constará de cuatro o, en el caso de las comunidades autónomas con lengua cooficial, cinco ejercicios que versarán sobre las siguientes materias: Lengua Castellana y Literatura II y, si la hubiera, Lengua Cooficial y Literatura II; Historia o Filosofía, a elección del alumnado; Lengua Extranjera II; y la materia específica obligatoria.

Los ejercicios de la nueva prueba tendrán un diseño competencial que "permitirá comprobar el grado de consecución de las competencias específicas de las materias"; y requerirán del alumnado "creatividad y capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez" en la resolución por escrito de una serie de preguntas o tareas adecuadas a las competencias específicas evaluadas.

Las preguntas o tareas se contextualizarán en entornos artísticos, científicos, humanísticos y tecnológicos y, preferentemente, en entornos próximos a la vida del alumnado. Al igual que en el anterior modelo de EBAU, cada uno de los ejercicios tendrá una duración de 90 minutos y se establecerá un descanso entre pruebas consecutivas de, como mínimo, 30 minutos. No se computará como periodo de descanso el utilizado para ampliar el tiempo de realización de las pruebas del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a los que se les haya prescrito dicha medida.

"Tanto los elementos curriculares objeto de evaluación, como el número y el tipo de preguntas o tareas se adecuarán a la duración del ejercicio. A tal fin, se tendrá en cuenta que el alumnado necesitará dedicar un tiempo significativo tanto a la lectura y al análisis de la posible documentación aportada, como al diseño de la estrategia para la resolución de las preguntas o tareas planteadas", señala el documento. En el caso de que las preguntas o tareas lo requieran, para la realización de los ejercicios de las diferentes materias, el alumnado podrá hacer uso de documentos o herramientas auxiliares, tales como diccionarios, calculadoras, formularios o tablas.

En todo caso, la norma matiza que el uso de este material estará condicionado a las características de cada materia y a los criterios de evaluación aplicables. A tal efecto, las comisiones organizadoras de la prueba

establecerán los materiales de los que el alumnado podrá hacer uso y, en su caso, el material que en ningún caso podrá ser utilizado

elPeriódico de Catalunya

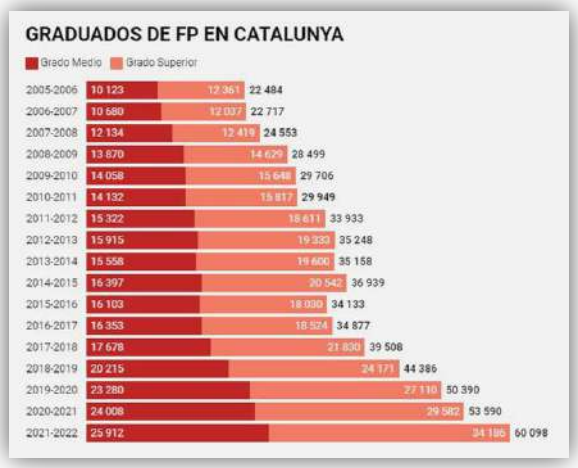
La inserción laboral de los graduados en FP sube al 54,49%, cifra que llega al 66,29% en la FP Dual

El número de graduados de FP en Catalunya que sigue estudiando baja del 54,15% en el 2022 al 52,67% en 2023

Helena López. 18 MAR 2024

El Departament d'Educació y el Consell General de Cambres de Catalunya han presentado este lunes en la Llotja de Mar de Barcelona el informe *'Inserción laboral de la Formación Profesional 2023'*, cuya primera conclusión es que disminuye la continuidad formativa de los graduados, en paralelo a un ligero incremento de la inserción laboral. Nueve meses después de haber finalizado los estudios, los encuestados que responden que siguen estudiando han bajado del 54,15% en 2022 al 52,67% en este informe (1,48 puntos menos); mientras que el 54,49% de los graduados responde que tiene trabajo (2,44 puntos más que el año anterior). Así, este 2023, el porcentaje de graduados en FP que está trabajando superó a los que siguen estudiando, "volviendo al orden previo a la crisis de 2008", apunta este nuevo informe, basado, eso sí, en una encuesta con un índice de respuesta de solo el 49,7%.

Empezando por el principio, la primera cifra que cabe destacar es el incremento de graduados, tanto en los ciclos medios como en los superiores. 34.186 graduados superiores y 25.912 con grados medios; lo que significa un crecimiento de 6.508 respecto al curso anterior (1.904 más de grado medio, y 4.604, de grado superior).



En cuanto a la continuidad formativa en los grados medios, hay cuatro familias que presentan el 75% o más de alumnado que opta por seguir estudiando: informática y comunicaciones (85,5%), imagen y sonido (81,93%), textil, confección y piel (80,17%) y servicios socioculturales y a la comunidad (80,09%).

Otra de las conclusiones del informe es que la empresa de prácticas es "el canal de intermediación laboral" más efectivo entre los encuestados (para un 24,06% de los graduados de un grado superior y para un 25,42% de los de un grado medio es la vía para obtener un trabajo).

Persiste la brecha salarial

El nuevo informe pone sobre la mesa, nuevamente, la eterna asignatura pendiente de la brecha salarial. Las diferencias salariales entre hombres y mujeres entre las personas con un grado superior ocupadas son evidentes. Mientras son muchísimas en el listado de sueldos inferiores a los 1.200 euros mensuales (un 30,92% de los hombres frente a un 44,99% de las mujeres), en los sueldos de más de 1.500 euros ellos son el 25,59% y ellas solo el 14,63%.

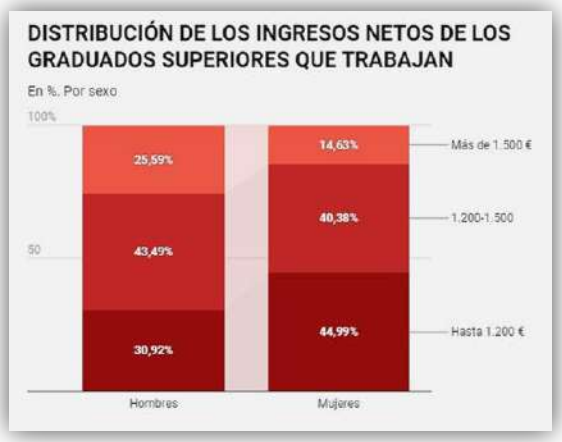
Esa brecha de género es también evidente en los grados medios. Mientras las mujeres con este grado de titulación con sueldos inferiores a 1.200 euros al mes son el 57,50%, los hombres en esta franja son el 46,63%. Y, en el otro extremo, las mujeres con ciclos medios y sueldos de más de 1.500 euros son solo el 8,01%, mientras que los hombres con este mismo grado de formación y este sueldo son un 19,39%.

Se aprecia también una diferencia entre hombre y mujeres entre los graduados ocupados a jornada completa. Mientras los hombre con un grado superior ocupados a jornada completa son el 73,32%, las mujeres son solo el 55,28%.

Menos desempleo entre los graduados en FP

Abriendo el foco, en el tramo de 16 a 24 años, la tasa global de paro de la población juvenil era del 22,08%, mientras que entre los graduados de FP se situaba en el 11,57%. Este dato difiere en función de los estudios cursados: se sitúa en el 20,70% entre los graduados de PFI; en el 13,52% de los graduados en artes plásticas y diseño; del 11,57% entre los procedentes del grado medio y superior de FP y del 8,45% en los procedentes de enseñanzas deportivas.

En la FP Dual, la inserción laboral asciende hasta el 66,29%, con un aumento de 4,82 puntos porcentuales respecto al año anterior y se llega al 78,52 % de inserción en el grado Superior y al 48,43% entre los que han cursado grado medio.



Otro dato significativo es que la contratación indefinida ha aumentado entre los graduados, en el grado superior se llega al 63,53 % (12,11 puntos más) y en el grado medio representa el 53,13 % de los contratos (12,28 puntos más).

El informe, presentado por la consellera de Educación, Anna Simó, el de Empresa y Trabajo, Roger Torrent, y el presidente del Consell General de Cambres de Catalunya, Josep Santacreu, se ha realizado a través de las respuestas a una encuesta a 33.561 graduados en FP en el curso 2021-2022, entre seis y nueve meses después de graduarse.

"Por debajo de lo deseable"

Santacreu ha puesto en valor que los alumnos matriculados en FP han aumentado pero ha insistido en que la cifra sigue "por debajo de lo deseable", ha apuntado a la dificultad de acceder al mercado laboral y cree que hay que tener más en cuenta las necesidades del tejido productivo al definir la oferta formativa.

EL PAIS

“Los títulos universitarios comienzan a perder sentido”: ¿es el fin de la ‘titulitis’ en España?

Mientras la sobrecualificación afecta a cada vez más universitarios en España, el intrusismo se convierte en la norma en empleos más artísticos donde el talento y la experiencia lo son todo. ¿Las posibles soluciones? Un sistema educativo que forme a ciudadanos y no solo a trabajadores

ENRIQUE REY. 18 MAR 2024

La escena más impresionante de *The Wall* (1982), la película basada en el álbum de Pink Floyd y escrita por el propio Roger Waters, es esa en la que cientos de niños, después de cantar a coro el celebrado estribillo “No necesitamos educación / no necesitamos un férreo control”, destrozan las aulas de su colegio y lo terminan quemando. La rabia contra la escuela es una constante en el universo juvenil, iconoclasta y un poco rebelde de la música pop. En España, los ejemplos también son interminables: desde Fito y sus versos “el colegio poco me enseñó / si es por el maestro nunca aprendo” hasta el más explícito Jarfaiter que en *Original Quinqui* exclama: “Puto sistema educativo, putos profesores / ningún niño se merece sus humillaciones”.

El sistema educativo, quizá porque todos los ciudadanos lo han vivido durante más o menos tiempo, recibe críticas en todos los formatos imaginables, desde el ensayo filosófico más sesudo (en *Vigilar y castigar,* Michel Foucault coloca la escuela y el hospital al mismo nivel que la prisión) hasta las canciones de trap más crudas. No obstante, últimamente surgen debates que van más allá de la cuestión de la calidad educativa o de la gestión de la autoridad en las aulas y que implican a colegios, institutos y universidades, pero también a empresarios y trabajadores e incluso a espectadores y consumidores, es decir, a las instituciones educativas y también al mercado de trabajo y al sistema económico. Son los debates en torno a qué se debe enseñar y qué cualificaciones debe tener un trabajador para ejercer determinada profesión. No siempre se enuncian así, pero están al fondo de polémicas como la que se formó tras la retransmisión de la gala de los Goya por Inés Hernand (”¡una presentadora sin el título de periodismo!”, criticaron sus detractores), la que suele aparecer entre historiadores profesionales y escritores de novela histórica e incluso la que algunos tuiteros levantan cada vez que se anuncia una serie protagonizada por la cantante Aitana (dicen: “No es actriz”).

De un lado están los defensores de las cualificaciones, que consideran que quien lleva a cabo cierta actividad profesional debe hacerlo tras haber obtenido el título correspondiente; del otro, quienes, como la mayoría de los programadores informáticos, son orgullosamente autodidactas. En medio queda la realidad, que muchas veces obliga a los titulados a trabajar en algo que no se corresponde con su preparación (es el fenómeno de la sobrecualificación, que afecta al 36% de los universitarios españoles) y en cada extremo se encuentran, respectivamente, los defensores de las titulaciones a ultranza (los de la *titulitis*) y los del *fake it until you make it* ("fíngelo hasta lograrlo"). Por supuesto, el exceso de confianza en este último lema a veces produce monstruos sorprendentemente exitosos que coquetean con el delito, como *el Pequeño Nicolás*. Francisco Nicolás Gómez Iglesias es el intruso más famoso de España y si algo hay de cierto en su historia es que logró acceder a las élites políticas y económicas de nuestro país sin ningún aval académico o conocimiento específico sobre derecho, comercio o protocolo.

De algunas excepciones a cambios profundos en el sistema educativo

Hace poco, un profesor de bachillerato comentaba sorprendido que algunos de sus mejores alumnos, pertenecientes, además, a familias sin dificultades económicas, no desean ingresar en la universidad al superar el instituto, sino que prefieren posponer o evitar ese paso y ganar tiempo para formarse por su cuenta y desarrollar sus propios proyectos. Algo así, que hace un par de décadas hubiera sonado descabellado, comienza a convertirse en un plan legítimo a ojos de la sociedad (y de los padres) gracias a proyectos como el que el magnate Peter Thiel puso en marcha en 2011. Entonces, este gurú de Silicon Valley lanzó un programa de becas que ofrece 100.000 dólares a universitarios dispuestos a abandonar sus estudios para desarrollar una idea disruptiva o, como expone la web de su fundación: "Damos 100.000 dólares a los jóvenes que prefieran construir cosas nuevas a estar sentados en un aula". No son anécdotas aisladas, sino el reflejo de toda una serie de cambios en nuestra forma de valorar el conocimiento (cada vez más orientado a la acción) y sus fuentes (tradicionalmente las instituciones educativas, hoy mucho más diversas).

"La rápida evolución de la tecnología y la globalización requiere que los individuos se mantengan actualizados y desarrollen nuevas habilidades a lo largo de sus carreras. La formación continua no formal juega un papel crucial en este proceso", explica Laura Hernández, investigadora en el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE) y autora de la publicación *De los estudios a las competencias: Condicionantes y resultados del capital humano en España*, promovida por la Fundación BBVA. Es en ese contexto en el que se comienza a hablar de "competencias", que emergen "como un elemento central en la educación contemporánea, ofreciendo un enfoque más completo y práctico para evaluar y fomentar las habilidades de los individuos", en palabras de la economista. "Estas competencias no se adquieren únicamente en el ámbito académico, sino también a través de la experiencia laboral y la formación continua, bien sea a través de educación no formal (actividades institucionalizadas que no proporcionan títulos oficiales) o informal (sin acudir a ninguna institución educativa)", aclara Hernández.

A finales de febrero, la influencer Carmen Merina (@rayomcqueer) fue muy criticada porque en una de sus publicaciones defendió que existen muchos puestos de trabajos habitualmente reservados a titulados que se pueden ejercer "sin pasar por la universidad", simplemente "aprendiendo las habilidades que requieren" y "sin gastar el pastizal que suponen las matrículas". En realidad, y sin que importe demasiado si fue o no una coincidencia, sus palabras reproducen en buena medida el discurso que la OCDE (una organización orientada a la promoción de las "buenas prácticas" educativas entre sus 38 Estados miembros, los más desarrollados del mundo) difunde respecto a las competencias. Un discurso que es cuestionado por quienes se oponen a que las necesidades del mercado laboral, en muchos casos efímeras e interesadas, marquen el rumbo de la educación pública.

"Se ha impuesto una idea del conocimiento como valor de cambio o activo económico. Ese conocimiento del que se suele decir que caduca con facilidad y hay que renovar constantemente", sostiene Enrique Galindo, docente y autor de libros como *Escuela o barbarie* (AKAL, 2017). "Pero hay otros conocimientos que no caducan y son los que constituyen el suelo para la formación del carácter y la personalidad. A esos conocimientos debe tener acceso todo el mundo: ese es el valor de la escuela pública que también debe mantener un componente contrafáctico que se está perdiendo; o sea, debe servir para tomar distancia de la realidad social o de la realidad económica y desde ahí medir qué funciona bien y qué funciona mal en una sociedad".

Galindo cree que el "hombre de acción o emprendedor" ("gente que se introduce en la actividad económica de una manera innovadora o que ha desarrollado mecanismos psicológicos para adaptarse a las condiciones inciertas y cada vez más precarias del mercado laboral") está sustituyendo progresivamente al "ciudadano" como sujeto de nuestras sociedades. Y el sistema educativo estaría adaptándose a esta nueva realidad marcada por la incertidumbre. ¿Cómo? "Convirtiéndose en un apéndice del sistema económico y privilegiando sobre las otras dos solo una de las tres tareas que hasta hace poco cualquiera identificaba como propias de la escuela pública". ¿Cuáles son esas tareas? "Formar trabajadores, formar ciudadanos capaces de participar con autonomía intelectual en el debate público y formar personas dando herramientas a los individuos para que sean capaces de gobernar su propia vida". Según el profesor, el sistema educativo habría olvidado las dos últimas.

Una crisis general en el mundo del trabajo

En redes sociales se suele decir con sorna que *"no importa lo que hayas estudiado, tu trabajo consistirá en enviar e-mails y rellenar hojas de cálculo"*. Es una aproximación un poco exagerada a los trabajos de oficina, pero si se ha hecho tan popular es porque, por un lado, las tareas burocráticas no dejan de aumentar y la medición y promoción de cualquier actividad laboral comienza a ser un obstáculo que detrae recursos de la propia actividad; y por otro, efectivamente, todavía a muchos empleadores no les importa demasiado lo que hayas estudiado, mientras hayas estudiado algo. Tal y como explica Hernández, "la teoría *credencialista* propone que el valor de la educación radica más en su señalización social y ante los empleadores que en la adquisición de habilidades prácticas". Es lo que los más sarcásticos llamarían *titulitis*: incluso si lo aprendido en las aulas apenas tiene relación con lo requerido por el puesto de trabajo, "como el empleador no conoce tus verdaderas capacidades, asume que las credenciales académicas son una buena aproximación a ellas".

En cualquier caso, parece que nos vamos alejando de esa *titulitis*. "Los títulos universitarios comienzan a perder sentido", opina Galindo. "Las economías del conocimiento ya no responden al esquema *fordista* o del sistema industrial del siglo XX. Ahora se buscan trabajadores muy flexibles que sepan adaptarse y competencias blandas como el trabajo en equipo o la proactividad. Precisamente por eso, un alumno de buena familia que no quiera estudiar ocupará todavía con más facilidad los puestos a los que no puede acceder un alumno de clase trabajadora que se ha esforzado por sacarse un título".

Con todo, Hernández prefiere ser cauta porque "diversos estudios dicen que existe una relación positiva entre los años de educación y los salarios, así como con la productividad". Ella sí que considera que el marco de las competencias puede ser útil, especialmente para un país como España, donde "los niveles de desempleo y la precariedad laboral continúan siendo alarmantes, especialmente entre los jóvenes, dividiendo a la sociedad y poniendo en peligro el desarrollo económico". El otro gran problema, el de la sobrecualificación, también se puede enfocar de esta manera: "En países punteros las competencias de los universitarios son más altas que en España. Aquí la sobrecualificación se concentraría en universitarios con bajos niveles de competencias, mientras que apenas existe entre aquellos con niveles altos. Esto refuerza la importancia de ir más allá de los niveles educativos e incorporar la dimensión de las competencias para proporcionar una perspectiva más completa y precisa del potencial de las personas".

Intrusismo para todos

Así que, en un mundo cada vez más basado en las competencias, parece que la noción de "intrusismo" se diluye. "Ahora que las fronteras entre disciplinas son cada vez más difusas, el intrusismo entre profesiones puede que no sea tanto un problema y es probable que se incremente la movilidad laboral entre sectores y profesiones debido a la rápida evolución tecnológica y la demanda de habilidades especializadas", cree Hernández. Con esto Galindo está de acuerdo: "Hay profesiones que requieren una especialización profunda que se ven contaminadas por el intrusismo, por ejemplo, la psicología o la medicina, donde han aparecido terapeutas y gurús de todo tipo y se puede ejercer mala praxis. Pero otros campos no presentan ningún problema. Uno puede haber estudiado derecho y ser un gran escritor".

Aunque el Código Penal recoge el delito de intrusismo en su artículo 403, la lucha contra él, salvo en casos muy específicos como el de la medicina, es una batalla perdida que suelen emprender los colegios profesionales sin demasiado éxito. Eso sí, son necesarios criterios objetivos (consistan o no en una titulación) que permitan valorar las capacidades de los trabajadores. Entre otras cosas porque, en muchos casos, esas capacidades forman el único patrimonio de las personas de clase obrera, tal y como recuerda Brigitte Vasallo en su libro *Lenguaje inclusivo y exclusión de clase* (Larousse, 2021): "La supervivencia de las que venimos de pobres nace del esfuerzo colectivo por sobrevivir, por dar a la siguiente generación una patada en el culo que nos aleje lo máximo posible de la línea de la miseria […], por alcanzar los títulos académicos, adquirir los idiomas importantes y alejarnos de las lenguas inútiles".

"Una opción que se está estudiando y promoviendo es la de las microcredenciales", expone Hernández. "Se trata de certificaciones pequeñas y específicas que se centran en habilidades y competencias concretas, en contraste con los títulos tradicionales. Las microcredenciales pueden beneficiar a profesionales en proceso de reorientación laboral, a aquellos con brechas de habilidades o a quienes abandonaron algún nivel de estudios y buscan avanzar en sus carreras".

Está claro: tanto los sistemas educativos como los entornos laborales están sometidos a una aceleración inédita. Y por más que se puedan distinguir algunas tendencias en su desarrollo, este proceso de aceleración acarrea enormes incertidumbres. Galindo, filósofo con años de experiencia en las aulas, pide responsabilidad: por ejemplo, "el sistema educativo también debe garantizar que los propios trabajadores sean capaces de conocer y defender sus derechos". E insiste en que "jamás se puede perder el espacio que permite acceder a la objetividad". "Sería muy grave que se perdiera la posibilidad de debate público y quedase una especie de mercadeo de las opiniones porque políticamente eso conduce a formas totalitarias, al populismo más canalla tanto de izquierdas como de derechas. Si se abandona el acceso a la objetividad que proporciona la educación, se abre la puerta a todo tipo de servidumbres tribales, identitarias, de arbitrariedades, de cultos a la

personalidad…”. Así que quizá se pueda prescindir de los títulos, pero habrá que vigilar que eso no conduzca a la injusticia o la arbitrariedad.

INFORMACIÓN

350 alumnos de institutos de FP de la provincia de Alicante sufren falta de profesores en la rama de Electricidad

Educación afirma que las plazas de difícil cobertura que está costando completar volverán a ofrecerse el 11 de abril

J. Hernández. Alicante. 18 MAR 2024

Unos 350 alumnos de institutos de Formación Profesional de la provincia de Alicante están afectados por la falta de profesores en las especialidades de la familia de Electricidad y Electrónica. La Conselleria de Educación lleva lo que va de marzo ofertando plazas en tres adjudicaciones extraordinarias sin éxito después de dos ordinarias sin cubrirse, según confirman profesores de centro y sindicatos.

Los afectados por estas plazas de difícil cobertura son, en FP básica y de grado medio, el IES La Torreta de Elda, y los centros integrados públicos de Formación Profesional Canastell, en su caso en dos aulas, y María Blasco de San Vicente, en la rama de Instalaciones Electrotécnicas; así como La Torreta de Elda en Equipos Electrónicos; La Torreta de Elche en Sistemas Electrónicos; y el IES Las Norias de Monforte del Cid; el Canastell de San Vicente, y el Navarro Santa Fe de Villena, en este caso también en dos aulas, en la especialidad de Sistema Electrotécnicos y Automáticos.

Dos meses y medio sin docente

Los alumnos del IES María Blasco de San Vicente han firmado una queja en la que explican que llevan dos meses sin profesor de Instalaciones Eléctricas y Domótica porque el tutor está de baja y eso les afecta al desarrollo escolar porque nada saben del sustituto y sienten que están desinformados y que estos atrasos les pueden perjudicar puesto que se aproximan las prácticas.

"Son de FP básica y son los alumnos que más necesidad tienen porque van a empezar las prácticas y les afecta bastante. No hay gente en la bolsa. Les está suponiendo un roto porque es una asignatura con una carga lectiva de diez horas semanales", señala un docente conocedor de la situación.

Al respecto, Educación afirma que las plazas de difícil cobertura se siguen ofertando con normalidad y el viernes pasado se cubrieron 10 de las 20 plazas ofertadas en la provincia de Alicante, "cuyos profesores se incorporarán a sus centros este mismo miércoles, día 20". Asimismo, indican que las 10 plazas restantes volverán a ofrecerse como difícil cobertura el 11 de abril.

"En Equipos Electrónicos y Sistemas Electrónicos solo faltan por cubrir 3 plazas en toda la provincia, mientras que las 7 restantes corresponden a Instalaciones Electrotécnicas y Sistemas Electrotécnicos y Automáticos", precisan desde el órgano educativo.

Exención del máster de profesorado

Profesorado y sindicatos recuerdan que debido a las dificultades para contratar profesorado de FP el Consell acordó la exención extraordinaria del requisito del máster en formación pedagógica pero únicamente en las especialidades de Informática y Sistemas y Aplicaciones Informáticos. "El personal que participe en estas especialidades sin el requisito de formación pedagógica acepta el compromiso de obtener dicho requisito antes del fin del curso 2025-2026, y deberá entregar firmado el modelo de declaración responsable en el acto de adjudicación", se pactó.

europapress.es

El nivel de inglés de los jóvenes españoles entre 18 y 20 años está decreciendo debido al sistema educativo, según EF

Asturias, Galicia y Madrid, las comunidades con mejor nivel de inglés y Andalucía, La Rioja y Castilla-La Mancha las que tienen peor nivel

MADRID, 19 (EUROPA PRESS). El nivel de inglés de los jóvenes españoles entre 18 y 20 años está decreciendo, según el Índice Education First de nivel de inglés presentado este martes.

En concreto, el nivel de inglés de los jóvenes españoles ha bajado de 571 puntos en 2015 a 514 puntos en 2023, lo que supone 57 puntos menos en los últimos ocho años. "Eso no es muy buena noticia. El sistema escolar español no está dando el nivel que debería en cuanto a la enseñanza del inglés ya que esperamos que los niños cuando terminan la escolaridad tengan un nivel muy alto, no decreciente", ha apuntado el director

general de EF España, Xavier Martí, quien prevé que España tendrá unos "malos resultados" en el próximo Informe PISA, que analizará por primera vez el nivel de inglés de los alumnos.

Para elaborar la edición de 2023 del informe, EF ha analizado los resultados de 2,2 millones de adultos de 113 países que realizaron sus pruebas de inglés EF SET en 2022, haciendo especial hincapié en las tendencias de nivel de todo el mundo desde la publicación del primer EF EPI en 2011. A nivel global, el nivel de inglés de los jóvenes de entre 18 y 20 años ha descendido 89 puntos y en 5 puntos el del grupo de entre 21 y 25 años, mientras que entre 26 y 30 años el nivel ha aumentado en 12 puntos, entre 31 y 40 años en 19 puntos y los de más de 41 años han aumentado su nivel de inglés en 14 puntos. España ocupa la posición 35 de los 113 países analizados, con una puntuación de 535 en el nivel de inglés, superior a la media global de 493 puntos. En Europa, España ocupa la posición 25 de 34 países. Por comunidades autónomas, el Principado de Asturias, Galicia y la Comunidad de Madrid son las regiones que mejor nivel de inglés tienen de España, mientras que Andalucía, La Rioja y Castilla-La Mancha son las que tienen peor nivel de inglés.

MADRID Y BARCELONA NO ESTÁN A LA CABEZA EN CUANTO A NIVEL DE INGLÉS

No obstante, las ciudades de Madrid y Barcelona no se encuentran entre la élite de ciudades relevantes en cuanto a nivel de inglés en el mundo. "Barcelona y Madrid han perdido una oportunidad de estar a la cabeza de los territorios que dominan el inglés", ha señalado el director general de EF España.

Asimismo, Martí ha advertido de que España, en la última década, "ha perdido la oportunidad de ponerse a la cabeza de países que dominan mejor el inglés". "España ha mejorado pero no lo suficiente", ha lamentado. Precisamente, ha detallado que España ha mejorado un 17 por ciento, mientras que Portugal ha mejorado un 21 por ciento desde 2011.

Peor evolución en el nivel que España ha tenido Francia, que ha mejorado un 7 por ciento. En cuanto al género, el informe revela que los hombres tienen un mayor nivel de inglés que las mujeres, aunque las niñas hablan un 16% mejor inglés que los niños. "La razón es que los hombres trabajan en posiciones de más alto nivel y practican más el inglés. La explicación está en el entorno laboral", ha asegurado el director general de EF España.

Durante la última década, el nivel de inglés de la población masculina a nivel internacional ha mejorado, mientras que el de las mujeres ha disminuido ligeramente. De los países que presentan una brecha de género significativa, 38 resultan favorables a los hombres y sólo 5 a las mujeres. La brecha de género entre los jóvenes de 18 a 25 años es tres veces mayor que entre los trabajadores, lo que, según concluye el informe, evidencia que "se trata de un problema con origen en los sistemas educativos o un problema social que no se está abordando en los colegios".

El estudio advierte de que Europa "está un poco de capa caída" en cuanto al nivel de inglés, ya que algunos de los países con un nivel más alto han registrado puntuaciones ligeramente más bajas en esta ocasión. Aunque la tendencia a largo plazo en Europa es de mejora constante, tanto dentro como fuera de la Unión Europea, algunas de las mayores economías del continente, como Francia, España o Italia, "no han alcanzado el mismo nivel que sus vecinos", y algunos de los países con mayor nivel del norte de

Europa presenta brechas de género de más de 40 puntos en favor de los hombres. Con el objetivo de mejorar el nivel de inglés de la población, EF recomienda a los gobiernos considerar las horas disponibles en el programa de estudios y el nivel de desempeño que se logrará en cada uno de los principales hitos educativos; o utilizar la evaluación a gran escala, tanto del profesorado como del alumnado, para establecer puntos de referencia y hacer un seguimiento del progreso en el tiempo; o ajustar los exámenes de entrada y salida para que evalúen las habilidades de comunicación en inglés.

También reclaman que se incluya el inglés en los programas de capacitación para todos los maestros nuevos; volver a capacitar a los maestros de inglés en métodos de enseñanza comunicativa si originalmente fueron capacitados con otros métodos; garantizar que el inglés sea enseñado solo con personas que hablan el idioma con suficiente fluidez para enseñarlo; o establecer un nivel mínimo requerido para enseñar inglés, examinar a los instructores regularmente y capacitar a los que no alcancen la meta.

PELÍCULAS Y TELEVISIÓN EN VERSIÓN ORIGINAL CON SUBTÍTULOS

EF defiende que la televisión y las películas sean en el idioma original, con subtítulos en vez de doblaje o garantizar que los cursos de idiomas para adultos financiados por el Gobierno duren el tiempo suficiente y sean suficientemente intensivos para que los estudiantes cumplan sus objetivos.

A los docentes les recomienda impartir el inglés mediante metodologías basadas en la comunicación; premiar los aciertos en la comunicación en vez de poner el foco en los errores; fomentar la participación del alumnado fuera del horario de clase mediante medios audiovisuales en inglés e invitarlo a compartir sus preferencias; o dar a los estudiantes oportunidades frecuentes para que hablen inglés a través de actividades como clubes de inglés, días temáticos, hermandad entre salones de clases, excursiones escolares y oradores invitados.

eldiario.es

María tendrá mejor nota que Youssef: un estudio analiza los prejuicios de los profesores

Un informe de la Comisión Europea determina los sesgos del profesorado; tienden a poner mejor nota a los alumnos de clase alta y a las chicas, pero tienen menos expectativas académicas sobre los hijos de migrantes y los de familias pobres

Raúl Novoa. 19/03/2024

Si su hijo se apellida Alaoui, su vida académica será más complicada que si es Rodríguez. Si el oficio de sus padres es la carpintería, también le será más difícil que si son notarios. Los profesores viven en sociedad y les afectan los prejuicios, también a la hora de evaluar a sus alumnos, según concluye el estudio **'***Sesgo del profesor en las evaluaciones según el estatus atribuido al alumno: Un experimento factorial sobre discriminación y reproducción cultural***'**, publicado por la Comisión Europea y realizado por investigadores españoles.

El informe evalúa el corto y el largo plazo. Se elaboró contactando a 1.717 estudiantes de magisterio de 20 universidades españolas —15 públicas y cinco privadas— a través de una encuesta. En ella se les enviaba una redacción de alumnos de la que debían valorar aptitudes como la ortografía y la calidad gramatical. También tenían que determinar las expectativas que tenían sobre el alumno en el futuro.

Según los autores del estudio, se escogió a estudiantes de diferentes cursos para que el resultado fuese lo más conservador posible, ya que al no ejercer aún no han entrado en contacto con otros profesores con más prejuicios en base a su experiencia. La muestra del estudio es de las más grandes que se han conseguido para estudiar experimentalmente el sesgo de los profesores.

Los resultados en el corto plazo —la prueba del ensayo— difieren de los del largo plazo. En primera instancia los futuros profesores ayudarían más a los hijos de migrantes (se analizan solo hijos de marroquíes nacidos en España), a las niñas y a los que tienen un capital cultural más alto. "Vemos un mecanismo compensatorio hacia los hijos de extranjeros, sobre todo porque sospechamos que tienen un desconocimiento del idioma. Piensan que los de origen migrante no hablan español en casa y les ayudan aquí", determina Irene Pañeda-Fernández, una de las autoras de la investigación.

De 'La Isla de las Tentaciones' a Monet

En la reproducción de la desigualdad, entra en juego el comportamiento en el aula. Según el estudio, cuando los profesores ven que el estudiante tiene mal comportamiento, le ponen menos nota en en el ensayo aunque esto no forme parte de la calidad de lo escrito. Esto se relaciona con la desigualdad; hay evidencia previa de que los profesores tienden a atribuir peor comportamiento a minorías étnicas y a estudiantes de origen socioeconómico bajo. Y también el capital cultural: "Si en la redacción el alumnado hace referencia a La Isla de las Tentaciones [un *reality show* de televisión], tendrá peor nota que si hace referencia a haber visto un cuadro de Monet". "Esto es preocupante si tenemos en cuenta que solo se les pidió que valoraran la ortografía y la gramática", valora Pañeda-Fernández. Los profesores confundirían el capital cultural con la calidad objetiva de la prueba.

El estudio apunta que la discriminación hacia ciertos perfiles se ve en los resultados a largo plazo. Ser hijo de migrante o ser de clase baja hace que un docente tenga menos esperanza en el estudiante. "Las expectativas que un profesor tenga impactan directamente en el alumno. Entonces, el sesgo incide en el alumno", advierte la también investigadora en el WZB Berlin Social Science Center. Todos estos resultados, según el estudio, también influyen en el trato hacia los padres y la implicación del profesor con el alumno.

Los sesgos hacia las pocas expectativas, según el estudio, son inducidos por creencias populares, datos de fracaso escolar que no tienen por qué perpetuarse o simples estereotipos. En España, un cuarto de los menores de edad son ya descendientes de migrantes, según el estudio del Observatorio Demográfico del CEU de 2023 *Inmigración: un quinto de la España actual, más de un cuarto de la futura*. Y hasta un 32% de los bebés nacidos en 2021 eran hijos de un padre o madre extranjero y esta cifra, según el informe, va en aumento.

¿Es racista pensar que el hijo de un marroquí va a obtener peores resultados académicos solo por su origen? "Es difícil afirmarlo, pero sí vemos un prejuicio. A nivel social se asocia ese origen con el hecho de 'perderse por el camino' y es muy negativo".

En cuanto a los datos de género, el "favoritismo" hacia las chicas no se ve afectado aún (los evaluados serán maestros de Primaria) por la brecha de género, que se alcanza en momentos más adelantados de la vida laboral. "Aunque en la vida estudiantil se dan las primeras opresiones de género, la brecha o la diferencia en la vida académica no se da tanto. De hecho, ellas suelen obtener mejores resultados que ellos y hay un sesgo en que las alumnas van a portarse mejor que los alumnos".

Los resultados que trae este estudio, defiende Pañeda-Fernández, acercan al debate el rol de los profesores sobre la discriminación en los alumnos. “Es algo que no se ha estudiado tanto por su dificultad. Se debe abrir un debate sobre cómo evaluar y hay que prestar atención a estos sesgos”, defiende, y subraya que “esos prejuicios ayudan a que se concentre el fracaso escolar siempre en los mismos grupos”. En definitiva, los factores socioeconómicos de un alumno importan a la hora de evaluar objetivamente a un alumno. “Cuando no debería ser así”,

EL PAIS

El alumnado con dislexia podrá estar exento de la penalización por faltas de ortografía en Selectividad

Las familias de alumnado con dificultad para reconocer las palabras escritas consideran un avance que el nuevo decreto de la EVAU aborde su caso para toda España, pero piden que se obligue a todas las autonomías a hacer adaptaciones

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 19 MAR 2024

Las faltas de ortografía bajarán como mínimo un 10% la nota en los exámenes de Selectividad de toda España a partir del año 2025, según el borrador de decreto que EL PAÍS adelantó este domingo. Pero el texto añade que dicho criterio “podrá flexibilizarse en el caso del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. Las asociaciones de familias de estudiantes con dislexia consideran un avance que, por primera vez, la norma que va a regular las pruebas de acceso a la universidad aborde la condición de sus hijos e hijas, que tienen dificultades en el reconocimiento de las palabras escritas. Consideran, sin embargo, que el decreto debería ir un paso más allá y establecer la obligación de que todas las comunidades autónomas aprueben adaptaciones a las reglas de corrección de los ejercicios.

“La mayoría de comunidades tienen algún tipo de adaptación para la Selectividad, pero no todas, ni tampoco en el mismo grado”, afirma la médica de familia gallega Esther López, presidenta de la Plataforma Dislexia, una federación que agrupa a una veintena de entidades de familias de distintos lugares de España. “Lo que nos gustaría es que se extendiera a todas, y que se aprobará una regulación que concretara más, para que las personas que corrigen los exámenes tengan directrices claras. Una norma que diga: esta serie de faltas no cuentan. Es un examen muy importante y es posible que los chavales no entren en la carrera que quieren como consecuencia de un trastorno que es por definición persistente”.

Samuel Velasco tiene 17 años, estudia el segundo curso del bachillerato científico en Meliana, un pueblo situado al lado de Valencia, y su trayectoria refleja la de otros miles de estudiantes con dislexia, un trastorno cuya prevalencia en España no está suficientemente estudiada. Las investigaciones dibujan una horquilla desmesurada, que va del 2% al 10% de los estudiantes. Es decir, entre 155.000 y 770.000 de alumnos si se suman las etapas de infantil, primaria y secundaria. “A mí me diagnosticaron dislexia siendo muy pequeño, porque una profesora se dio cuenta. En primaria tuve ciertas dificultades, pero no demasiadas. En secundaria lo noté más, porque había muchos profesores y tenía que contárselo a todos. Hablamos de hace seis años y, aunque parezca que no, en este tiempo han cambiado muchas cosas. Entonces algunos no sabían ni lo que era, y me tocaba llamar a mi madre para que se lo explicara”. Samuel dice que, pese a ello, casi siempre se ha sentido comprendido. “Aunque siempre hay alguna excepción. Alguna profesora que me decía que debía esforzarme más o que tener en cuenta mi condición sería injusto. Yo creo que sí es justo, porque es la adaptación que necesito para poder estar al nivel de los demás”.

Las faltas no regladas

Si no pasa nada raro, Samuel, que hasta ahora ha ido a curso por año y se ve estudiando Psicología, estrenará en junio las nuevas reglas para la corrección en Selectividad del alumnado con dislexia establecidas en la Comunidad Valenciana, uno de los territorios que más ha avanzado en la materia desde que en 2018 aprobó un decreto de inclusión educativa. “Este año las faltas no regladas no me descontarán. Como la h de helicóptero, que no tiene una regla ortográfica que hace que vaya ahí, sino que se pone por la evolución de la palabra. Y tampoco me penalizará poner una b en vez de una v, salvo que sea porque hay una regla ortográfica, como la que dice que siempre va b delante de l o de r. Pero poner mal la b de barco, por ejemplo, no me descontaría”, explica. “Creo que tengo más probabilidades de las que hubiera tenido otros años de estudiar lo que quiero, porque no voy a tener de entrada dos puntos menos por las faltas”.

Además de tener un hijo con dislexia en cuarto de Arquitectura, Concha Barceló es maestra de infantil y primaria, y ha comprobado “la angustia tremenda” que siguen experimentando los niños cuando no saben lo que les pasa. “Ven que el resto de sus compañeros leen y escriben perfectamente, y que ellos no pueden. Y lo primero que piensan es que son menos inteligentes. Si, además, quienes están a su alrededor les dicen que son unos vagos, como pasa muchas veces, lo viven todo con un gran dolor. El diagnóstico, que con frecuencia sigue llegando con retraso —con 15 años o más, en vez de a los 7 como sería razonable— supone un antes y un después, dice Barceló, que también preside la asociación valenciana de estudiantes con dislexia Trenca-dis:

“Respiran y dicen: por fin entiendo lo que me pasa. A partir de ahí, si el entorno les da las adaptaciones que necesita, la vida les cambia para mejor, pero si no, su sufrimiento continúa”.

noticias de Navarra

Navarra ha aumentado las plazas de FP un 34,8% en los últimos cinco años

El Departamento de Educación ofertará 6.886 plazas en el curso 2024-2025

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA | 19·03·24

El Departamento de Educación ofertará en el curso 2024-2025 un total de 170 ciclos formativos y programas de Formación Profesional en 24 familias profesionales diferentes. La oferta de 6.886 plazas en ciclos de FP en formato presencial el próximo curso supone un incremento del 34,8% en relación a las plazas ofertadas en el curso 2019-2020 (5.109) y 221 nuevas plazas con respecto al curso 23/24.

Educación ha presentado hoy la oferta de FP para 2024-2025 en el transcurso de un gran evento desarrollado en la sala Reyno Arena del pabellón Navarra Arena en el que han participado cientos de estudiantes de formación profesional, docentes y miembros de las direcciones de los centros educativos de Navarra, además de los miembros del Consejo Navarro de Formación Profesional y los responsables de la dirección general de FP del Departamento, entre ellos el director general de FP, Luis Calatayud y el consejero de Educación, Carlos Gimeno, que ha clausurado el acto.

En la modalidad online se ha pasado de ofertar 13 ciclos en el curso 2019-2020 a ofertar 32 ciclos en el curso 2024-2025 (casi se ha triplicado la oferta), siendo siete los nuevos ciclos online que se van a implantar por primera vez el nuevo curso. Esta nueva oferta virtual (con una media de cuatro módulos profesionales por ciclo) suponen 1.120 nuevas plazas de FP online. En total, el número de nuevas plazas de enseñanza presencial más el incremento de plazas de enseñanza online suponen un total de 1.341 nuevas plazas para el curso 2024-2025.

El director general de FP, Luis Calatayud, ha resaltado durante la exposición que se trata de “una importante oferta muy diversificada, que crece en 19 nuevos ciclos (diez presenciales, siete virtuales y dos modulares), siendo seis de ellos nuevos perfiles que se incorporan al catálogo de títulos de Navarra”, según ha indicado. En concreto, los nuevos títulos son los de Producción Farmacéutica y Biotecnológica, Radioterapia y Dosimetría, Mediación Comunicativa y Producción de Vestuario a Medida y Espectáculos, además de Técnico en Construcción y Electromecánica de Maquinaria de Grado Medio.

Calatayud ha añadido que la oferta está “muy bien cohesionada territorialmente”. De las 19 nuevas unidades, 13 se ofertan en Pamplona y comarca, y otras seis distribuidas por el resto del territorio navarro.

Recursos e infraestructuras

Para una implantación de calidad, en el curso 2024-2025 la dirección general de FP del Departamento calcula que invertirá aproximadamente dos millones de euros en equipamientos y digitalización de la red pública de centros de FP de Navarra.

Todos los centros de FP contarán con un aula de capacitación digital (programa MRR) que permitirá realizar formación en digitalización a la ciudadanía de referencia de los centros. También los centros de adultos contarán con estas nuevas aulas, adaptando la formación en estos centros a las necesidades en digitalización del público objetivo de los mismos. Se crearán cuatro nuevas aulas ATECA de tecnología aplicada en CIP Sakana, CIP Estella, IES Ribera del Arga de Peralta y CISER-CENIFER.

Otra actuación de gran calado a nivel de infraestructuras será el traslado del Centro Integrado Escuela de Educadoras y Educadores de Navarra al antiguo colegio Víctor Pradera de Pamplona, que a partir de septiembre de este año se convertirá en un nuevo centro de FP. Asimismo, se han anunciado Importantes actuaciones en el CIP Donibane por un total de 115.000 euros, para crear un espacio específico para la familia de Textil Confección y Piel, sin olvidar, por último, la financiación de un millón de euros por centro para cada uno de los cinco centros de excelencia que Navarra tiene en la red nacional creada por el Ministerio de Educación y Deportes (CIP Virgen del Camino, CIP Agroforestal, CIP Burlada, Renovables “CISER” y CIP Donibane).

Nuevos ciclos

En concreto, en el Grado Básico se incorpora el ciclo de Electricidad y Electrónica en la localidad de Ribaforada. En Grado Medio, Técnico en Construcción (CISER) y en Grado Superior, Técnico Superior en Fabricación de Productos Farmacéuticos, Biotecnológicos y Afines (CIP Donapea), Técnico Superior en Vestuario a Medida y de Espectáculos (CIP Donibane), Técnico Superior en Mediación Comunicativa (Educadoras), nuevo perfil profesional en Navarra, Técnico Superior en Administración de Sistemas Informáticos en Red, en euskera (Mª Ana Sanz), Técnico Superior en Radioterapia y Dosimetría (Escuela

Sanitaria), Técnico Superior en Mecatrónica Industrial (CIP Tafalla), Técnico Superior en Automatización y Robótica Industrial (CIP Sakana) y Técnico Superior en Educación infantil, en euskera (CIP Elizondo).

Respecto a la oferta virtual en centros público, en Grado Medio se presentan los de Técnico en Electromecánica de vehículos (CIP Virgen del Camino), Técnico en Instalaciones de Producción de Calor (CIP Virgen del Camino) y Técnico en Soldadura y Calderería (CIP Virgen del Camino).

En Grado Superior, Técnico Superior en Comercio Internacional (CIP Mª Ana Sanz), Técnico Superior en Energías Renovables (CISER), Técnico Superior en Higiene Bucodental (ESTNA) y Técnico Superior en Guía, Información y Asistencia Turística (CIP Estella).

En la oferta modular, los centros públicos navarros de FP ofrecen itinerarios formativos en Grado Medio, con el de Técnico en Electromecánica de Maquinaria (CIP Virgen del Camino), y en Grado Superior, con el de Técnico Superior en Asistencia a la Dirección (CIP Elizondo), en euskera.

Por centros, merece especial mención el CIP Virgen del Camino, centro de referencia en especialidades industriales, que realiza un notable esfuerzo por flexibilizar su oferta y ofrece nuevas modalidades formativas como la oferta virtual y modular, facilitando el acceso a sus enseñanzas a otros centros públicos y creando itinerarios formativos para formar profesionales con alta especialización (electromecánica de maquinaria).

La nueva oferta se ha configurado teniendo en cuenta las demandas de los diferentes sectores empresariales de Navarra en sus distintas familias y zonas geográficas, además de las necesidades de los diferentes agentes económicos y sociales.

En la clausura del evento, el consejero de Educación Carlos Gimeno ha querido destacar que con esta oferta “se siguen reforzando los principales objetivos y valores de las enseñanzas de formación profesional: ser atractiva, flexible, diversificada, de calidad, cercana a todos los estudiantes e inclusiva”. Gimeno ha valorado el esfuerzo por adecuarse a los intereses del alumnado y a las necesidades de las empresas. “Se continúa”, ha dicho el consejero, “con un especial protagonismo en la oferta en centros de fuera de Pamplona y Comarca, con crecimiento en Elizondo, Tafalla, Estella y Sakana, que vertebran territorio y contribuyen al reforzamiento del tejido empresarial en las zonas rurales de Navarra”. Gimeno ha subrayado que, además, se abre una nueva actuación con el fin de que la oferta sea accesible a toda la ciudadanía, especialmente a los más vulnerables, pues se ofertará el Grado básico de Electricidad-Electrónica en el IESO de Ribaforada.

El consejero ha considerado muy importante la apuesta por nuevos perfiles profesionales que avalan una oferta muy diversificada y con la mirada puesta en el sector industrial, pero también en el sector servicios, social y sanitario (mediación comunicativa, textil, radioterapia…).

Según ha comentado el consejero de Educación, “se ha puesto especial atención en las demandas de las empresas con ciclos de alta complejidad en su implantación como Técnico Superior en Fabricación de Productos Farmacéuticos, Biotecnológicos y Afines, implantados por petición de las empresas, que resulta ser un perfil profesional de nueva implantación en Navarra”.

Además, ha destacado una línea de trabajo muy importante para la implantación del Sistema de Formación Profesional en Navarra en el curso 2024, como es la revisión de unos 150 títulos implantados en Navarra para ajustar la secuencia horaria e incorporar los módulos, mejorando el perfil profesional y aumentando la empleabilidad del alumnado. Ello ha supuesto una apuesta importante por el refuerzo de idiomas en formación profesional mediante la incorporación del inglés en todos los ciclos de grado medio.

En relación a la mejora de la empleabilidad de los estudiantes de FP se incorporan nuevos módulos que recogen los contenidos obligatorios para obtener la prevención de riesgos laborales de nivel básico, aprendizaje sobre el empleo por cuenta ajena, el intra-emprendimiento, y el emprendimiento, así como módulos de formación transversal en digitalización y sostenibilidad. Se promueve el fomento de las metodologías activas de aprendizaje, que quedan reforzadas incorporando un proyecto intermodular en las tres etapas: grados básico, medio y superior, con carga lectiva para que se pueda trabajar por proyectos con el resto de los módulos del ciclo formativo.

Por último, uno de los elementos más relevantes del nuevo sistema de formación profesional es la formación compartida con las empresas. Es el nuevo carácter dual generalizado de todos los ciclos de formación profesional a partir del enero de 2025, con un mínimo 500 horas de prácticas en empresa. Respecto a este nuevo marco dual, Gimeno ha mencionado el refuerzo de la oferta en zona con ciclos de gran demanda por los sectores productivos, en corresponsabilidad con las empresas, en la modalidad Dual intensiva que supone que el alumnado se formará 700 horas como mínimo en la empresa y tendrá una remuneración asociada al salario mínimo interprofesional. En concreto, en el CIP Tafalla con Técnico Superior en Mecatrónica Industrial a demanda de Tafalla Iron Foundry, y en el CIP Sakana, Técnico Superior en Automatización y Robótica Industrial, solicitado por la Asociación de empresarios de la Sakana.

Jornadas informativas

Como novedad destacada, el consejero ha dado a conocer que se llevarán a cabo jornadas informativas para las familias los días 19 y 20 de abril en Pamplona, en el salón de actos del Departamento de Educación, y en Tudela el 27 de abril, en el CIP ETI. Estas jornadas son complementarias a las jornadas de puertas abiertas de

los centros y pretenden para dar una visión más cercana de la FP a las familias interesadas. Es la primera vez que se realiza una actividad de estas características.

Plazos de inscripción

Los plazos de inscripción para los ciclos de Grado Medio y Grado Superior se desarrollarán entre el 29 de abril y el 10 de mayo. La inscripción para los ciclos de Grado Básico será entre los días 13 al 17 de mayo. La inscripción para la oferta modular, virtual y cursos de especialización se llevará a cabo a principios del mes de septiembre.

ElPeriódico DE EXTREMADURA

Interinos docentes se manifestarán en Mérida para pedir unas oposiciones de estabilización "justas"

Este viernes los sindicatos PIDE y CSIF preguntarán por este asunto en la Mesa Sectorial de Educación

Redacción.20 MAR 2024 9:54

Interinos docentes de Primaria y Secundaria en Extremadura se manifestarán el próximo 1 de abril frente a la Consejería de Educación, en Mérida, para pedir a la Junta unas oposiciones de estabilización "justas" y con el "mismo trato" que en el resto de la Administración General.

Así, tras indicar que han pedido "soluciones" a la consejera de Educación, Mercedes Vaquera, y la presidenta de la Junta, María Guardiola, para reducir el "efecto llamada" y evitar que "muchos" de ellos se queden "sin trabajo el próximo curso", en nota de prensa el colectivo de interinos docentes ha lamentado que de momento no les han recibido ni contestado.

Además, avanza que el próximo viernes, día 22, dos sindicatos (PIDE y CSIF) preguntarán por este asunto en la Mesa Sectorial de Educación.

Ya el próximo 1 de abril, y bajo el lema 'Por la defensa de la educación pública y unas oposiciones de docentes justas', profesores interinos se concentrarán en Mérida, frente a la Consejería de Educación en la Plaza de la Polícia Nacional (III Milenio), para reclamar unas oposiciones de estabilización "con el mismo trato que las del resto de cuerpos de la Administración General de la Junta de Extremadura".

EL PAIS

Becas MEC 2024-2025: cómo, quién y para qué pedir esta ayuda para los estudios el próximo curso

Algunas condiciones de las ayudas, de las que previsiblemente se beneficiarán más de un millón de personas, han cambiado con el último decreto

EL PAÍS. 20 MAR 2024

Las becas y ayudas al estudio para el próximo curso ya se pueden solicitar y son muchos los interesados. Previsiblemente, se beneficiarán en total más de un millón de personas. Los recursos financieros ascenderán a 2.536 millones de euros y se calcula que una cuarta parte se destinará a cubrir las matrículas de los más necesitados y las familias numerosas, mientras el resto se destinará a gastos de material, transporte o alojamiento.

Por primera vez, el alumnado menor de edad que haya sido víctima de abusos sexuales quedará eximido —como ya sucede con las víctimas de la violencia de género— de cumplir los requisitos académicos para recibir las ayudas. Se calcula que la medida va a beneficiar a 2.000 solicitantes. Las ayudas al alquiler dejarán de computar a la hora de establecer la renta familiar, lo que beneficiará a otros 3.000. El grado de discapacidad exigido para que los chavales con necesidades especiales de atención educativa puedan recibir la ayuda específica por este motivo se reducirá del 33% al 25%, alcanzando así a 20.000 más. Y, con carácter general, los umbrales de renta para percibir las ayudas aumentarán un 5% para compensar la subida del IPC.

El próximo curso se mantiene la ayuda extraordinaria de 400 euros para estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo que se puso en marcha este curso.

¿Quién puede pedir la ayuda?

Los alumnos de primero y segundo de bachillerato pueden solicitarla para gastos, porque la docencia, aunque es una etapa postobligatoria, se imparte de forma gratuita. También pueden solicitar la ayuda los alumnos de los ciclos de Formación Profesional de grado medio y de grado superior —en algunas comunidades hay conciertos con centros privados y otorgan becas—, incluidos los de los centros docentes militares; así como los de enseñanzas artísticas profesionales o superiores, enseñanzas deportivas, estudios religiosos superiores o inscritos en escuelas oficiales.

Además, muchos interesados no saben que hay ayudas para cursar la preparación para las pruebas de acceso a la FP y cursos de formación específicos para el acceso a los ciclos formativos de grado medio y de grado superior impartidos en centros públicos y concertados. Asimismo, en ciclos formativos de grado básico.

Y, por supuesto, hay ayudas para cursar un grado o un máster en cualquier universidad española. También se pueden beneficiar de la ayuda los que quieran prepararse en un curso para acceso a la universidad de mayores de 25 años en un centro público. Los estudios de doctorado no se incluyen en esta convocatoria de ayudas. Los universitarios son uno de cada cuatro becados, pero se llevan en torno al 44% de la partida.

¿Se puede estudiar con beca en una universidad privada?

Sí, pero en ese caso no cubre la matrícula completa. Porque en las universidades públicas, entre el 15% y el 25% de una plaza la paga el alumno (o si es becado, el Estado) y el resto el Estado, que deriva una partida a las comunidades autónomas con este fin. El decreto de becas prevé que en las privadas "la cuantía de esta beca será igual al precio mínimo establecido por la comunidad autónoma en la que el solicitante curse sus estudios para un estudio con la misma experimentalidad en una universidad pública".

¿Qué plazo hay para presentarla?

El periodo se abrió este martes y dura hasta el próximo 10 de mayo a las 15.00. Existen dos tipos: las becas que eximen al beneficiario de pagar las tasas de matrícula universitaria en primera convocatoria —se compensa a las universidades por ese dinero que no perciben de las familias— y las becas para compensar los gastos que supone estudiar en material, transporte y si hay desplazamiento (normalmente en el caso de los universitarios) alojamiento.

¿Cómo se calcula la cuantía de la ayuda?

A más beneficiarios de la ayuda, menor es la cantidad. Hasta el decreto de José Ignacio Wert de 2012, había una partida presupuestaria abierta, pues todo el que cumpliese los requisitos recibía una cantidad predeterminada. Pero con la crisis económica esta partida saltó por los aires y desde entonces hay un dinero asignado previamente y se reparte entre los que cumplen los requisitos aplicando una fórmula que fue muy polémica en sus inicios.

Hay una parte fija que tiene en cuenta la renta del estudiante, dónde va a estudiar (por si necesita otro alojamiento) y su expediente académico. Y otra parte variable en la que se pondera el expediente y la renta familiar.

¿Cuánto cobran los becarios?

La beca básica es de 300 euros, menos en los ciclos básicos formativos, que es de 350. Hay una cuantía fija de 1.700 euros ligada a la renta, otra de 2.500 euros a la residencia y una tercera vinculada a la excelencia académica (más de un ocho de media) que va de los 50 a los 125 euros. La parte variable depende del número final de becados, pero nunca será menor a 60 euros.

¿Qué requisitos académicos tienen que cumplir los no universitarios?

Si el estudiante se matricula en primero de bachillerato, tener al menos una media de cinco en cuarto de secundaria, y si va a cursar segundo, haber aprobado todas las materias menos una del curso anterior. En el caso del FP básico y medio, basta con matricularse y en primero del FP Superior, haber logrado una media de 5 en bachillerato y, en segundo, haber aprobado el 86% de las horas de primero.

¿Qué requisitos académicos tienen que cumplir los universitarios?

El primer curso de carrera basta con haber accedido a la universidad con un cinco en la EVAU u otra prueba de acceso para poder tener la ayuda. Los años siguientes, para mantener la beca hay que haber aprobado el 90% de los créditos si se estudia un grado de Ciencias Sociales, Humanidades o Arte; un 80% de los créditos si se enmarca en Ciencias de la Salud y un 65% en las ingenierías y ciencias puras. Estas diferencias por áreas de conocimiento se establecieron porque se considera que el nivel de dificultad no es el mismo.

Para obtener una ayuda para cursar un máster basta con tener una media de 5 en la carrera si es el primer año, y otro 5 en primero del posgrado si dura dos años.

¿Qué requisitos económicos son necesarios?

Los becarios por debajo del umbral 1 podrá cobrar por todos los conceptos fijos (renta, excelencia y residencia), variables y la beca básica. Los del umbral 2, todos menos la renta. Y los del umbral 3 pueden obtener la beca básica y la cuantía fija ligada a la excelencia. Todos, además, están exentos de las tasas de matrícula.

NÚMERO DE MIEMBROS DE LA FAMILIA	UMBRAL 1	UMBRAL 2	UMBRAL 3
1	8.843 euros	13.898 euros	14.818 euros
2	13.264	23.724	25.293
3	17.685	32.201	34.332
4	22.107	38.242	40.773
5	25.644	42.743	45.572
6	29.181	46.142	49.196
7	32.718	49.503	52.780
8	36.255	52.830	56.348
Cada miembro adicional al 8º	3.536	3.340	3.561

europapress.es

Casi uno de cada cinco jóvenes españoles dice haber sufrido violencia sexual en el último año, según un estudio de la Universidad de Barcelona

Las chicas sufren más casos pero son los chicos los que reportan los hechos más graves

MADRID, 20 Mar. (EUROPA PRESS) - Un 17,8% de los jóvenes españoles dice haber sufrido algún tipo de victimización sexual durante el último año, siendo la vía electrónica la más frecuente, y los chicos, los que sufren los casos "más graves", según se desprende del informe de la Universidad de Barcelona (UB) 'Radiografía y prevención de la violencia en adolescentes', presentado este miércoles 20 de marzo en Madrid.

El trabajo, presentado por la profesora de la UB y directora del Grupo de Investigación en Victimización Infantil y Adolescente (GreVIA), Noemi Pereda, en CaixaForum Madrid, tiene como objetivo mostrar "la prevalencia de la victimización sexual" en una muestra de jóvenes escolarizados en educación secundaria de 70 centros españoles que tienen entre 14 y 17 años.

El cuestionario a partir del cual se han obtenido los datos, contempla la violencia sexual por contacto con adultos, conocidos o no; por contacto con pares, conocidos o no; vía electrónica y victimización por explotación sexual. Así, de los 4.319 adolescentes encuestados, el 17,8 por ciento (17,8%) reportó algún tipo de violencia sexual, siendo el 11,2% chicos y el 24% chicas. Además, comunicaron entre 1 y 11 experiencias distintas, con una media de 2 victimizaciones de carácter sexual.

Entre las formas más frecuentes de violencia sexual la electrónica es la más prevalente, siendo un 12,1% del total, y son las chicas las que la sufren más (un 18,3% de las chicas han reportado esta forma, frente a un 5,9% de los chicos). Después, le siguen la victimización sexual con contacto físico (9,9%). En ese caso, las chicas siguen sufriendo más ese tipo de violencia (12,6%) pero cuando se trata de violencia con contacto físico, no hay variante por sexo, por lo que Pereda ha asegurado que "lo que atrae al perpetrador es la menor edad, menor madurez".

Pese a que las chicas sufren más formas de victimización y tocamientos -por parte de figuras paternas o compañeros y amigos del colegio-, son los chicos los que reportan formas de violencia "más graves", que incluyen la penetración, ya sea por figuras adultas conocidas como desconocidas, según ha explicado Pereda. "Este resultado, que puede parecer contradictorio y puede sorprender, está relacionado justamente con la visión patriarcal que ya se comentaba. Porque el varón es interpretado como fuerte, como alguien que va a soportar estas formas de violencia más graves, como alguien que no va a reportar porque no siente que hay un apoyo a las víctimas de sexo masculino y que nadie va a detectar.

En el caso de las chicas, el temor al embarazo también es una variable que pueda estar influyendo en esta menor penetración por parte de adultos a los jóvenes y adolescentes", ha desglosado Pereda. Respecto a la violencia sexual ejercida por parte de pares, su forma más frecuente es por parte de la pareja, y en este caso, las que más la sufren son las chicas, un 6,6%.

UN 2,6% RECONOCE INTERCAMBIAR SEXO POR DINERO O REGALOS

Según ha explicado Pereda, un 2,6% de chicos y chicas encuestados reportan haber intercambiado sexo por regalos o recompensas en el último año, sin encontrarse diferencias de género. Pero en las formas específicas de explotación sexual, las chicas reportaron haber producido más material sexual, como fotografías o vídeos, a cambio de dinero, alcohol, drogas o algún regalo, mientras que los chicos indicaron haberse involucrado en más relaciones sexuales con penetración a cambio de regalos o recompensas.

El estudio muestra que la persona explotadora fue alguien que la víctima no conocía con anterioridad, y lo más habitual ha sido el contacto 'online' para la generación de materiales de carácter sexual, a través de redes sociales como Instagram o WhatsApp.

Por otro lado, en los casos de explotación sexual con tocamientos, penetración o sexo oral, lo más frecuente fue el contacto en persona, en la calle, dentro del centro educativo o cerca de casa.

Entre las conclusiones desprendidas del informe, Pereda ha resaltado que, además del género, otras variables "de riesgo" son la "mayor prevalencia" de victimización sexual en jóvenes de minorías sexuales que han vivido otras experiencias de violencia, generalmente en el entorno familiar, que consumen alcohol y pornografía.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Abogados Cristianos retira la denuncia contra dos profesoras de un IES de Requena que se disfrazaron de monjas el 8M

Las docentes participaban en una actividad del centro en la que había que disfrazarse de personajes femeninos de películas, y ellas escogieron "Sister Act"

Gonzalo Sánchez. València 21 MAR 2024

"Un malentendido". En eso ha quedado la denuncia que presentó una madre, representada por Abogados Cristianos, contra dos profesoras del IES Oleana de Requena por vestirse de monjas para dar clase durante el 8M. Se demandaba a las docentes por mofarse de los católicos el día de la mujer y por, concretamente, vestirse deliberadamente de monjas para "ridiculizar a las mujeres religiosas".

La realidad es que las profesoras participaban en una actividad del centro que consistía en disfrazarse de personajes femeninos de películas (precisamente para celebrar el día de la mujer), y ellas eligieron "Sister Act". Otros disfraces que había en el aula se basaban en películas como Pulp Fiction, Kill Bill o Scooby Doo. La actividad consistía en una gincana en la que el alumnado tenía que encontrar a las profesoras y adivinar de qué personaje iban disfrazadas.

Esta parte de la historia, que la denunciante parecía desconocer, es lo que ha hecho retirar la denuncia y disculparse por "un malentendido". Sindicatos como UGT critican el mal trago que esta entidad ha hecho pasar a las docentes "acosándolas y tratando de intimidarlas por dar clase".

Los denunciantes ya habían demandado al centro en otras ocasiones. En septiembre, un profesor de valenciano fue denunciado ante "Hablemos Español" y se ha amenazado con denunciar a una docente de historia por explicar Al-Andalus.

Killian Cuerda, representante de UGT que se ha encargado del caso, critica la falta de información a la hora de poner la denuncia, y anima a los docentes a plantarse ante este tipo de situaciones y a "no callar". También ha reivindicado que el sindicato sigue a disposición del centro para tomar acciones legales si lo desean, ya que esta situación produjo incluso que una de las docentes tuviera que acudir a la medicación para sobrellevar el señalamiento.

Este diario ha intentado ponerse en contacto con Abogados Cristianos en varias ocasiones para intentar recabar su versión de la historia, pero no ha recibido ninguna respuesta. La entidad presentó una denuncia ante Inspección Educativa, que acudió el centro, pero no vio ninguna irregularidad. Además, la entidad ha borrado la nota de prensa de la denuncia de su página web.

Lawfare "cutre"

El sindicato UGT se mostró totalmente a disposición de las docentes para apoyarlas, y aseguró que "es una estrategia de la extrema derecha para acosar y amedrentar al profesorado. Un lawfare cutre", explicó el portavoz del sindicato Killian Cuerda.

La actividad no tiene ninguna relación con la denuncia y los motivos que expone Abogados Cristianos, eran disfraces de películas", explicó Cuerda. En su opinión, el recorrido de la denuncia no debería ser muy largo ya que "la realidad es que no había intención de vejar, dañar, ni humillar a un colectivo como el cristiano, sino un fondo totalmente inocente como es una actividad escolar de disfraces".

La publicación de varias fotografías sin contexto en distintos grupos y redes sociales provocó una oleada de comentarios y críticas. Entre ellos, la Asociación Educadores Contra el Adoctrinamiento, formada por madres, padres y profesores de colegios privados y de corte ultracatólico fue de las primeras en calificar lo ocurrido de "muy grave": "Estas señoras querían transmitir a sus alumnos, despreciando unos símbolos y ridiculizando a otras mujeres. Un mensaje, claramente, de odio e intolerancia dirigido a esos menores que están bajo su tutela para aprender valores de respeto y tolerancia. Valores que en ningún momento transmiten con su incalificable actitud y deseo de herir, ofender y depreciar".

noticias de Navarra

Navarra informa a Alegría de su decisión de reservar plazas para las mujeres en grados y ciclos STEM de FP

El consejero de Educación del Gobierno de Navarra, Carlos Gimeno, ha mantenido un encuentro en Madrid con Pilar Alegría y los principales responsables ministeriales

DIARIO DE NOTICIAS. Pamplona | 21·03·24

El consejero de Educación del Gobierno de Navarra, Carlos Gimeno, ha mantenido este miércoles en Madrid un encuentro con la ministra de Educación y Deportes, Pilar Alegría, en el transcurso del cual han informado al Ministerio de la decisión del Ejecutivo foral de reservar plazas educativas para mujeres en las ofertas de grados y ciclos formativos de FP en las que estén infrarrepresentadas.

Esta acción positiva, que entrará en vigor el próximo curso 2024-2025 en los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad foral, busca incrementar la presencia de alumnas en las ramas de FP vinculadas a la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM), y tendrá su correspondencia para los alumnos hombres en la oferta de grados y ciclos en los que también estén infrarrepresentados actualmente, ha informado el Gobierno foral.

La novedosa reserva de plazas ha quedado reflejada en un proyecto de Orden Foral que ultima el departamento de Educación por el que se regula y desarrolla el proceso de admisión del alumnado de FP y que la próxima semana culminará su tramitación con el debate y aprobación por parte de los integrantes del Plenario del Consejo Escolar de Navarra, ha añadido.

En la reunión informativa, celebrada en la sede del Ministerio de Educación, han estado presentes asimismo el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, y la secretaria general de Formación Profesional, Clara Sanz, que han podido conocer los detalles de la nueva regulación impulsada por el Gobierno navarro, en la que tendrá la consideración de sexo infrarrepresentado aquel que tenga una representación porcentual de alumnas o alumnos matriculados igual o inferior al 40% en el conjunto de las ofertas de grados A, B y C de la familia profesional a la que pertenezca la oferta, o del conjunto de grupos ofertados del correspondiente ciclo formativo o curso de especialización de FP o Artes Plásticas y Diseño, tomando en cada caso como referencia la matrícula del curso académico anterior.

IMPORTANTE NOVEDAD

Gimeno ha explicado a la ministra Alegría que el establecimiento de la reserva de plaza para el sexo infrarrepresentado supone una "importante novedad" derivada de la redacción del artículo 25.2 de la ley orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, que faculta a las administraciones competentes en enseñanzas del Sistema de Formación Profesional para el establecimiento de acciones positivas que ayuden a corregir la sobrerrepresentación de uno u otro sexto en las ofertas formativas.

Una medida, ha explicado, que busca incrementar la presencia de mujeres en los estudios más tecnológicos a la vez que facilitará la presencia de alumnos en grados y ciclos con un elevado porcentaje de mujeres (atención a la dependencia, estética, servicios socioculturales...).

Durante el encuentro, el consejero de Educación ha expuesto a la ministra y a los responsables ministeriales diversos aspectos de la política de la Administración foral en relación a la Formación Profesional, que en Navarra ha tenido un "notable" crecimiento de más de un 30% en los últimos años. Un éxito, ha dicho el Gobierno, que se plasma en el hecho de que la Comunidad foral es una de las 16 regiones de la Unión Europea (la única comunidad española) donde la tasa de empleo de los recién graduados en FP es de al menos un 94,5%, según lo acredita un reciente estudio de Eurostat, teniendo la Comunidad foral una tasa de inserción de la FP Dual superior al 95%.

Al mismo tiempo, los responsables ministeriales y el consejero de Educación han valorado la incidencia de la extensión de los estudios de formación profesional en el hecho de que Navarra haya sido en 2023 la comunidad española con menor índice de abandono temprano de la educación y la formación, con una tasa del 6,3, muy inferior a la media española que se situó en el 13,6, según los datos del Avance de resultados 2023 del estudio Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa: Nivel de Formación y Formación Permanente, recogido en la Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE) dado a conocer por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

elCorreo DE ANDALUCÍA

Día Mundial del Síndrome de Down

"Los colegios que practican la inclusión deberían ser el modelo a seguir en el resto de ámbitos sociales"

Mariana de Ugarte, madre de dos hijos con síndrome de Down: "No conozco a nadie que se arrepienta de tener una persona con síndrome de Down en su vida. Por algo será"

Ana Ordaz. 21 MAR 2024

Información, visibilización y normalización. Es la receta a seguir para acabar con los estereotipos, los prejuicios y los estigmas que, a día de hoy, todavía rodean a las personas con síndrome de Down. Como cada 21 de marzo, el Día Mundial del Síndrome de Down es una jornada para concienciar sobre la realidad de las personas que presentan esta alteración genética.

Alguien que conoce de primera mano la realidad de las personas con síndrome de Down y que trabaja cada día para visibilizarla es Mariana de Ugarte. Madre de dos pequeños con esta condición, Mariana se ha convertido en todo un referente: su cuenta de Instagram cuenta con más de 120.000 seguidores y su libro *2x21. La felicidad no entiende de cromosomas* va ya por su segunda edición.

A la pregunta sobre cómo combatir los estereotipos y prejuicios que existen sobre las personas con síndrome de Down, Mariana no duda en contestar: "hace falta mucha información". Cuenta que, tras el nacimiento de su primera hija, le asaltaron las dudas y los miedos. "El miedo viene por el desconocimiento, por la ignorancia", reconoce. Por eso insiste en la necesidad de informarse, contactar con asociaciones y profesionales que conocen del tema "y así te das cuenta de que la realidad está muy lejos de todos esos prejuicios que hay en la sociedad".

Una de las concepciones erróneas más extendidas es la de la infantilización de las personas con síndrome de Down. "Se habla de ellos como niños eternos, como angelitos. Son personas que tienen una discapacidad intelectual pero no por eso quiere decir que sean niños toda la vida", reivindica Mariana. "A base de normalizar que son personas que se pueden desarrollar como cualquier otra, pero que requieren unos tiempos diferentes porque su desarrollo es más lento, iremos combatiendo esos prejuicios que nos alejan de la diversidad que ofrecen".

La educación, la clave

Un ejemplo de la normalización es el que viven cada día Marianita y Jaime en su centro escolar, un centro concertado ordinario. "Ellos tienen unos apoyos específicos —un equipo de orientación formado por un psicólogo, una profesora especializada en audición y lenguaje—, pero el resto de su rutina, en el patio, en el comedor, es exactamente la misma que el resto de sus compañeros sin discapacidad".

Para Mariana, la educación es la clave. "Es una maravilla ver cómo en los colegios, cuando los niños tratan a sus compañeros con algún tipo de discapacidad desde pequeñitos, lo normalizan. Les sale de manera natural ayudar a un compañero que lo pueda requerir, sin que esto suponga un esfuerzo para ellos". "Realmente habría que mirar a los colegios que practican la inclusión como modelo a seguir en el resto de ámbitos sociales", subraya.

En teoría, el de España es un modelo educativo inclusivo para los niños y niñas con necesidades especiales en las aulas. "Pero en la práctica, a veces difiere mucho", lamenta la madre. "Es algo por lo que hay que luchar mucho y para lo que hacen falta muchos recursos. En muchos coles hay profesorado con mucha vocación y que quieren sacar adelante muchas cosas, pero no dan abasto", valora.

Tal y como puntualiza Mariana, hay que tener en cuenta que, que un niño o una niña tenga necesidades especiales ya no significa que tenga una discapacidad reconocida. Puede tratarse de un diagnóstico de dislexia, de TDAH, de un retraso madurativo del lenguaje o de altas capacidades. "Es una ventaja que cada vez se diagnostiquen estas necesidades antes, pero si no tienes los recursos necesarios para poder ayudarles… Esto está sucediendo en muchísimos centros".

Y aunque Mariana valora positivamente que cada vez la sociedad está más concienciada en el ámbito de la inclusión, "por donde hay que empezar a hacerlo bien es en la educación, y para eso hace falta invertir mucho más".

Una conciliación que requiere más entrega

¿Y en el ámbito doméstico? La conciliación familiar y laboral, ya de por sí complicada, se vuelve más exigente cuando se tienen hijos con discapacidad a cargo. Mariana cuenta a *El Correo de Andalucía* que ella ha tenido "suerte", ya que ha podido priorizar dedicarse a la crianza de sus hijos, tal y como siempre había querido. "Siempre he primado la atención a mis hijos, y no sólo por el hecho de que tuvieran el síndrome, pero es algo que no todo el mundo puede o quiere hacer".

Consciente de las dificultades que representa la conciliación con horarios laborales cerrados y poca flexibilidad —"he visto a muchas madres hacer encajes de bolillos"— , Mariana añade las atenciones que requieren los pequeños con síndrome de Down. "Tienen necesidades de ir a ciertas terapias que, además, suelen ser por las mañanas, citas médicas, revisiones… aunque la ley contempla ciertos permisos para acompañar a los menores al médico, no es suficiente", recalca.

Los hijos como un 'plus' en el curriculum

Sobre el debate de afrontar la maternidad y la paternidad con hijos con síndrome de Down, Mariana considera que "estamos en un momento a nivel social en el que se han estipulado una serie de cánones de perfección y parece que la gente sólo aspira a determinadas cosas". "Me da la sensación de que muchas veces los hijos son casi como un *plus* en el curriculum. Piensas en tener un hijo ya cumpliendo ciertos requisitos y si te dicen que el niño va a tener una discapacidad de algún tipo… pues mucha gente no está dispuesta", argumenta.

Mariana reflexiona desde la serenidad, el respeto y la pedagogía sobre este tema tan sensible. "Como sociedad, tendríamos que empezar a ver la maternidad y la paternidad de otra manera, como un proyecto global de familia en el que cada miembro aporta y no como una satisfacción propia, donde si las cosas no me van como yo espero me lo quito de enmedio. Es un tema muy complicado porque además hoy en día se dan muchas facilidades para poder renunciar, en este sentido".

Personas con discapacidad, pero no discapacitados

Para liberarnos de los prejuicios que engloban al síndrome de Down, Mariana, incansable, repite que "tenemos que verlos como personas capaces, con una discapacidad intelectual, sí, pero no como discapacitados. En consecuencia, tenemos que darles la oportunidad de demostrar de lo que son capaces".

Precisamente, la campaña de Down España para el Día Mundial del síndrome de Down va en esta línea. A través del título #ExtraCapacitados, ironizan sobre la falta de oportunidades laborales de las personas con esta discapacidad. La realidad es que el 95% de las personas con síndrome de Down no consiguen trabajo. "Serían capaces de desarrollar mucho más de lo que nos creemos si les diéramos la oportunidad", apunta Mariana.

Para finalizar, la última pregunta a Mariana es de obligado cumplimiento: ¿qué mensaje trasladaría a todas aquellas madres y padres que van a tener un bebé con síndrome de Down, lo sepan o no? Con la serenidad que caracteriza su conversación, Mariana responde: "Yo siempre recomiendo que no se olviden del sentimiento de ilusión y de alegría que tenían por ese niño hasta el momento en el que supieron que tenía síndrome de Down".

"Toda esa alegría que sentían, su hijo se la va a devolver multiplicada por infinito. Todos los hijos lo hacen, pero no sé qué pasa que los niños con síndrome de Down aportan un extra de alegría", asegura esta madre de dos pequeños con esta alteración genética. "Basta con preguntar a cualquier persona que conviva o tenga cerca a alguien con la enfermedad para comprobarlo. No conozco a nadie que se arrepienta de tener una persona con síndrome de Down en su vida. Por algo será".

THE CONVERSATION

Si la inteligencia no tiene género, ¿por qué hay menos mujeres con altas capacidades?

África Borges del Rosal. Catedrática de Universidad de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, especializada en altas capacidades intelectuales, Universidad de La Laguna

Triana Aguirre Delgado. Investigadora del Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje, Universidad de La Laguna

¿Qué es el talento? Desde luego, nada fácil de definir ni de detectar. Sin ir más lejos, en España las distintas comunidades autónomas, y sus respectivas legislaciones educativas, no han alcanzado consenso en la definición de las altas capacidades.

Aunque en gran medida su conceptualización depende del modelo teórico de referencia que se escoja, parece que hay unanimidad en que se trata de personas que tienen un cociente intelectual (CI), medido a través de un test de inteligencia, igual o superior a 130. Esto hace referencia a tener un nivel de habilidad cognitiva significativamente superior al promedio en áreas como el razonamiento, la memoria, la resolución de problemas, entre otras.

En España, la legislación educativa, concretamente la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), reconoce e incluye las altas capacidades intelectuales dentro de las necesidades educativas especiales. Asimismo, especifica que estos estudiantes deben recibir apoyo para alcanzar su máximo desarrollo.

Lo malo es que lo que no se nombra y no se ve no existe. Aunque se calcula que entre un 10 y un 20 % de la población tiene talento, en España apenas se identifica al 0.5 %.

Sin embargo, es importante identificarles para responder y apoyar al alumnado con talento adecuadamente y permitirle el desarrollo pleno de sus capacidades, tal y como establece la LOMLOE.

Leyes intermitentes

Si bien el panorama histórico de las políticas educativas en España en relación con la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales ha cambiado a lo largo del tiempo, la actual ley establece que este alumnado requiere educación específica. No obstante, sigue sin cumplirse en su totalidad.

Este incumplimiento de la normativa es, cuanto menos, asombroso. ¿Hay lugares en el mundo en los que se puede asaltar un banco sin consecuencias? Desde luego que no. Por eso cuesta entender por qué se incumple la legislación en materia de identificación del talento.

¿Y qué pasa con las niñas? ¿Se les identifica más o menos que a sus compañeros varones? El alumnado identificado corresponde, en el mejor de los casos, en un 65 % a chicos frente al 35 % de chicas. Pero eso no quiere decir que ellas sean menos inteligentes. De hecho, aunque multitud de estudios han intentado identificar diferencias en inteligencia, capacidad y habilidades cognitivas entre hombres y mujeres, todo apunta a que las diferencias son prácticamente inexistentes. De hecho, ni siquiera parece que existan diferencias en cuanto a la

capacidad espacial, una habilidad en la que durante mucho tiempo se asumió que existían claras ventajas de los hombres frente a las mujeres.

Eliminar sesgos para detectar a niñas con talento

Si no se identifica a niñas con talento, no tendrán una respuesta educativa adecuada a sus necesidades. Los progenitores y profesorado son quienes frecuentemente realizan la detección, por lo que es fundamental eliminar mitos y estereotipos en torno a este alumnado.

Pero además de la escasa respuesta educativa, estas niñas, que siguen sin ser vistas, se enfrentan a otros problemas.

La literatura señala que las alumnas con talento presentan baja autoestima y autoconcepto. Es decir, se ven menos capaces. Lo que es más grave aún: tienen la creencia de que para ser aceptadas deben ocultar su inteligencia. Y ponen todo su empeño en taparlo porque en ellas la necesidad de agradar y de adaptación social prevalece a las capacidades y a los logros académicos. Se conforman con la norma social y los roles de género impuestos y prevalecen los logros personales a los académicos y profesionales. Esto, sin duda, supone una barrera a su desarrollo vital.

Se sabe, además, que el alumnado con altas capacidades y talento presenta altos niveles de perfeccionismo, siendo particularmente importante en las chicas. Este es el cuento de la pescadilla que se muerde la cola, ya que el alto nivel de autoexigencia favorece en estas alumnas la necesidad de ser perfectas en todos los ámbitos, por lo que se fijan objetivos desmesurados, lo que les provoca aún más frustración.

Como consecuencia, acaban cuestionándose sus capacidades y competencias y pueden llegar a desarrollar el síndrome de la impostora o el de la abeja reina, con un perfeccionismo imposible en todos los ámbitos de la vida que puede desembocar en depresión.

Ante esto, ¿qué se puede hacer? La recomendación es clara y directa: identificar a estas niñas para poner en valor sus capacidades y ofrecerles una respuesta educativa adecuada. Y una vez identificadas, trabajar con ahínco la autoestima y el autoconcepto. Sin olvidar el abordaje del perfeccionismo, para que no les pase factura.

MAGISTERIO

Directores de 79 escuelas catalanas denuncian emergencia educativa en una carta dirigida a Simó

Directores de 79 escuelas públicas del Garraf, Baix Penedès y Alt Penedès denuncian en una carta dirigida a la consellera de Educación, Anna Simón, la situación de "emergencia educativa" que a su juicio se está viviendo y afirman que se hace frente "a los problemas de hoy con los recursos de hace 25 años".

EFE Viernes, 15 de marzo de 2024

Entregada este jueves en el departamento de Educación, los firmantes mantienen en la carta, a la que ha tenido acceso Efe, que «ahora mismo no tenemos un sistema capaz de hacer frente a las realidades de la sociedad en la que vivimos y que tenemos en las aulas» y aseguran que la Conselleria «lo sabe». Los directores reclaman: «más personal para hacer frente a las situaciones complejas que vivimos, más maestros, ratios más bajas y horas para coordinarnos si queremos que los resultados académicos mejoren».

Afirman que el sistema educativo «se aguanta por la buena voluntad de maestros y de directores de centros» y que muchos de ellos «viven con mucha inquietud esta situación porque ven que no pueden ayudar debidamente a su alumnado». En las escuelas e institutos «no se atiende como es debido a los niños y niñas ni a sus familias» y la situación actual tampoco «permite dar el soporte necesario a quienes más lo necesitan», prosigue el texto. Los firmantes también consideran que el sistema educativo «es injusto» porque «no puede atender a la diversidad y no promueve la excelencia».

Aseguran, asimismo, que, «al margen de los resultados académicos», hay otros retos «importantes» en las escuelas como poder ofrecer bienestar al alumnado e indican que para ello necesitan poder ser inclusivos y coordinarse con profesionales especializados además de poder atender a las violencias. «Aparte de maestros, necesitamos que en las escuelas haya profesionales especializados como logopedas, psicoterapeutas o enfermeras en determinados casos» ya que «sólo así podremos atender de forma digna y justa a todos los niños de las escuelas», reclaman. La alternativa a no aplicar medidas es «seguir en la situación de emergencia educativa en la que nos encontramos y de la que queremos salir», subrayan estos directores.

Los responsables de los centros aluden al incumplimiento sistemático de las leyes y decretos educativos por parte de la Conselleria de Educación, como la Ley de Educación de Cataluña o el decreto de Escuela Inclusiva. También deploran las órdenes de evaluación de primaria y secundaria de 2016 y 2018 y en las que les piden «evaluar de una determinada forma sin tener los recursos para poder hacerlo en condiciones». «Si realmente queremos que la evaluación sirva para aprender es necesario poder hacerla de una forma más personalizada, con ratios más bajos y con una formación más coherente con la manera de aprender de los niños», añaden los directores.

Según las direcciones, estos documentos «son la prueba de que el Departamento sabe que la sociedad ha cambiado, que la población ha cambiado y de que los retos son nuevos, complejos y diversos y que hay que hacerles frente». «Esto es lo que más nos preocupa, que sabiendo la realidad que vivimos en las escuelas y los retos tan importantes y complejos que tenemos, la Conselleria incumpla sus propias leyes sistemáticamente y año tras año», añaden los responsables de los centros. Los directores acaban la carta reclamando más recursos y poder reunirse con la consellera para trasladarle sus inquietudes y demandas.

La Comunidad de Madrid evaluará los conocimientos de 280.000 alumnos para reforzar la calidad

Las pruebas comenzarán ya este curso y, además de las establecidas en la ley estatal para 4º de Educación Primaria y 2º de Secundaria.

REDACCIÓN-COMUNIDADES Martes, 19 de marzo de 2024

El objetivo de esta medida, incluida en el Plan para una Educación Libre, Plural y de Calidad del Ejecutivo madrileño, es comprobar el nivel de los escolares tanto en los cursos intermedios como en los finales de ambas etapas educativas. “Cada centro podrá evaluar sus resultados y utilizar ese análisis para poner en marcha planes de refuerzo y mejora del rendimiento académico en cada asignatura”, ha señalado el consejero de Educación, Ciencia y Universidades, Emilio Viciana.

Las pruebas de este curso 2023-24 se desarrollarán los próximos 6 y 7 de mayo de manera simultánea en los cerca de 2.000 colegios e institutos públicos, concertados y privados de la región que imparten estas enseñanzas, y que han recibido hoy la resolución de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades con las instrucciones para llevarlas a cabo.

Cada una de las materias se evaluará con una prueba de 45 minutos de duración que los alumnos responderán por escrito de manera anónima, y que en eñ caso de Inglés incluirá también un ejercicio relacionado con un audio.

El desarrollo de la evaluación será supervisado por los docentes de cada colegio e instituto, que contarán con el apoyo del personal de la Inspección Educativa y de la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Los más de un millón de documentos que generarán estas pruebas serán corregidos de manera externa por expertos en cada una de las materias, y durante el primer trimestre del próximo curso escolar 2024-25 los centros recibirán un informe individualizado con sus resultados.

Las redes sociales buscan atraer a los menores

La publicidad dirigida a los menores es una vía muy afectiva porque son un público vulnerable y fácil de manipular. En la infancia y adolescencia las funciones ejecutivas están inmaduras y no son capaces de percibir determinados riegos online.

REDACCIÓN Jueves, 21 de marzo de 2024

Este mes de febrero, el Ayuntamiento de Nueva York, llevó a juicio a las grandes plataformas sociales (Facebook, Instagram, TikTok, Snapchat y YouTube) por «alimentar una crisis de salud mental juvenil».

Crece la sospecha de que las redes sociales reciben grandes beneficios gracias a los usuarios jóvenes. Un nuevo estudio dirigido por la Escuela de Salud Pública T.H. Chan de Harvard estima que Facebook, Instagram, Snapchat, TikTok, X (antes Twitter) y YouTube obtuvieron en conjunto casi 11.000 millones de dólares en ingresos publicitarios de usuarios estadounidenses menores de 18 años en 2022.

Aunque la edad mínima difiere en cada red y en cada país, la media de uso de estas plataformas se sitúa entre los 13 y los 14 años. Sobre el papel parece ser así, pero los expertos confirman que «en la práctica, las redes sociales no evidencian una voluntad real de vetar el acceso de los más pequeños –en ocasiones incluso parece todo lo contrario–, con lo cual el perfil de usuario tiende a rejuvenecer de forma preocupante», explica Ferran Lalueza, profesor de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

Peligros para los menores en las redes sociales

A través de informes, estudios de mercado y encuestas públicas los investigadores construyeron un modelo de simulación que calculaba cuantos ingresos publicitarios obtenían las plataformas de los usuarios jóvenes.

El estudio concluyó que, en conjunto, las plataformas generaron casi 11.000 millones de dólares en ingresos publicitarios de estos usuarios: 2.100 millones de dólares de usuarios de 12 años o menos y 8.600 millones de dólares de usuarios de 13 a 17 años. YouTube consiguió los mayores ingresos publicitarios de los usuarios menores de 12 años, seguido de Instagram y Facebook. Instagram obtuvo los mayores ingresos publicitarios de los usuarios de 13 a 17 años, seguida de TikTok y YouTube.

Algunas plataformas, como recientemente ha hecho Meta este enero, están intentando poner filtros específicos (limitación de mensajes por parte de desconocidos, avisos de tiempo máximo de uso, etc.) en aquellos perfiles registrados como menores de edad. Aun así, lo cierto es que muchos menores están presentes en estas plataformas sin identificarse como tales.

«Los mecanismos de control para crear perfiles en algunas ocasiones no son fiables, y, por tanto, resulta sencillo mentir sobre la edad, de manera que estos menores se exponen a contenidos sin ningún filtro que les sirva de protección», advierte Sílvia Martínez, profesora de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación de la UOC.

Peligro de ser menor y consumir contenido dirigido a adultos

Lalueza y Martínez consideran que existen cuatro grandes peligros para estos menores. «El primero es la comparación social negativa: el contraste entre la vida de ensueño que suelen mostrar las redes y la vida real resulta demoledor si no hay conciencia de que estas plataformas no son un reflejo fiel de la realidad», explica Lalueza. Otro de los grandes peligros es la facilidad de acceso a los contenidos tóxicos, como los discursos de odio, el acoso, la violencia, el sexo inapropiado y el eco tóxico de las propias redes. «Las redes te retroalimentan con lo que más te angustia».

Aquí es donde surge la propagación de valores poco edificantes: vulgaridad, frivolidad, superficialidad y egocentrismo, explican. Martínez subraya, además, el coste de oportunidad, es decir, estar usando estas plataformas en lugar de hacer algo más enriquecedor, debido a las dinámicas de funcionamiento de estas. «Buscan mantener al usuario el mayor tiempo posible conectado, mostrando un sinfín de contenidos que se adapten a sus gustos y preferencias».

Precisamente, este enganche permanente supone resultados muy positivos para las plataformas en el ámbito publicitario, sobre todo, gracias a los jóvenes de hasta 17 años, como el informe de Harvard confirma. Pero ¿cómo generan estos usuarios beneficios publicitarios para estas redes? «El tiempo de consumo que los menores dedican a las pantallas y a las plataformas los convierte en un público objetivo interesante, en tanto que, al sentirse atraídos por un producto o servicio, trasladarán su deseo a sus progenitores», explica Martínez.

En la misma línea, Lalueza advierte que esta vía está mucho menos regulada que otros soportes publicitarios, y los anunciantes están dispuestos a pagar por ello, porque el canal se revela «como muy efectivo». «No olvidemos que el público infantil es un público vulnerable y mucho más fácil de manipular», añade. Según el informe de Harvard, las plataformas recurren a la publicidad computacional altamente personalizada para hacer coincidir los datos demográficos y los patrones de uso específicos de los usuarios con los intereses financieros de los anunciantes.

Por ello, diferentes instituciones europeas han puesto en marcha medidas como el Reglamento Europeo de Protección de Datos, la Ley de Servicios Digitales, la de Mercados Digitales y resoluciones del Comité Europeo de Protección de Datos para introducir cambios específicos en la gestión de la publicidad en estas plataformas.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

El estudio PASOS revela preocupantes tendencias en estilos de vida de niños y adolescentes en España

El reciente estudio PASOS, de la Fundación Pau Gasol, en su segunda edición, ha analizado los estilos de vida, estado de salud y prevalencia de exceso de peso entre la población infantil y juvenil de España. Los resultados, obtenidos de una muestra representativa de más de 3.000 jóvenes pintan un cuadro preocupante del bienestar de los jóvenes en el país.

Redacción - Diario de la Educación. 15/03/2024

Según el estudio, se ha observado un deterioro generalizado en varios aspectos del estilo de vida de los niños y adolescentes españoles. Desde el bienestar emocional hasta los hábitos alimenticios y la actividad física, muchos indicadores muestran una tendencia negativa. Sorprendentemente, este deterioro parece ser más pronunciado entre aquellos de menor nivel socioeconómico.

Uno de los hallazgos más alarmantes es la alta prevalencia de exceso de peso en la población infantil y juvenil. Cerca de un tercio de los niños y adolescentes en España tienen exceso de peso, con más de uno de cada diez clasificados como obesos. Este problema afecta de manera desproporcionada a aquellos de género masculino y a la población de 8 a 12 años.

Desagregado por género, se observa que la prevalencia de obesidad (13,1 %) y la de obesidad severa (1,8 %) es superior para niños, respecto a las niñas (7,1 % y 1,2 %, respectivamente). En este sentido, se aprecia una notable desigualdad entre ambos géneros, ya que los primeros presentan una prevalencia de obesidad alrededor de un 7 % mayor.

Cuando se atiende a la etapa vital, se evidencia que la prevalencia de obesidad (13,3 %) y la de obesidad severa (2,3 %) en la infancia (población menor de 12 años) es muy superior a la de la población adolescente (7,3 % y 0,9 % respectivamente). Asimismo, se aprecia que el porcentaje de sobrepeso es ligeramente superior en la infancia (22,3 %) que en la adolescencia (21,1 %). En definitiva, cerca de 4 de cada 10 niños y niñas de 8 a 12 años presentan exceso de peso (37,9 %) a diferencia de un 29,3 % de la población adolescente.

El estudio también destaca la preocupante tendencia al incremento del uso de pantallas entre los jóvenes españoles. Tanto durante la semana como los fines de semana, el tiempo dedicado a dispositivos electrónicos supera ampliamente las recomendaciones establecidas, lo que plantea serias preocupaciones sobre los efectos en la salud física y mental de los jóvenes.

Otro aspecto importante señalado por el estudio es el incumplimiento de las recomendaciones de horas de sueño. Casi la mitad de los niños y adolescentes no duermen lo suficiente, con una mayor incidencia entre las adolescentes y aquellos de menor nivel socioeconómico.

En cuanto a la alimentación, se ha observado una disminución en la adherencia a la dieta mediterránea, un patrón dietético conocido por sus beneficios para la salud. Esto es especialmente preocupante dado el papel fundamental que juega la alimentación en el desarrollo saludable de los jóvenes.

Estratificado por renta media por persona/año, se observa que la prevalencia de obesidad de la población infantojuvenil que acude a centros educativos ubicados en una sección censal con una menor RMP (25 % de la muestra con menor RMP), es del 15,4 %, en comparación con un 8,7 % de prevalencia de obesidad de la población que acude a centros educativos ubicados en una sección censal con una mayor RMP (25 % de la muestra con mayor RMP). En particular, se observa que la prevalencia de obesidad severa se duplica (2 % vs 0,9 %) en la población que se sitúa en el grupo más desfavorecido (25 % de población con menor RMP) frente a la población más favorecida.

Estratificado por pobreza infantil, se observa que la prevalencia de obesidad y obesidad severa en la población que acude a centros educativos ubicados en una sección censal con un mayor porcentaje de pobreza infantil, es del 12,4 % y el 2,1 %, respectivamente. Por otro lado, los datos muestran que aquella población más favorecida, presenta una menor prevalencia de obesidad (9,4 %) y de obesidad severa (0,6 %). Los datos evidencian la existencia de desigualdades en función del porcentaje de pobreza en la población infantojuvenil. En concreto, la diferencia de obesidad es del 4,5 %, sumando la obesidad y la obesidad severa.

Finalmente, el estudio encontró que la práctica de actividad física moderada o vigorosa también ha disminuido en comparación con años anteriores. Este declive es particularmente notable entre los más jóvenes y aquellos de menor nivel socioeconómico.

Ante estos preocupantes hallazgos, los investigadores hacen un llamado urgente a la acción. Recomiendan seguir invirtiendo en la investigación sobre estilos de vida y salud de la población infantil y juvenil en España. Además, sugieren la implementación de políticas públicas que aborden los factores estructurales que contribuyen a estos problemas, así como la promoción de hábitos saludables desde edades tempranas.

En resumen, el estudio PASOS ha revelado una serie de tendencias preocupantes en los estilos de vida y salud de los niños y adolescentes en España. Desde el aumento del exceso de peso hasta el uso excesivo de pantallas y la disminución de la actividad física, es evidente la necesidad de tomar medidas urgentes para abordar estos problemas y garantizar un futuro más saludable para las generaciones venideras.

El 18 % de las y los adolescentes ha sufrido victimización sexual en el último año

Un estudio de la Universidad de Barcelona constata que el 24 % de las chicas y el 11 de los chicos ha sido víctima de algún tipo de violencia sexual en el último año, desde explotación sexual, victimización con contacto o petición de material sexual.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 20/03/2024

La violencia sexual contra la infancia y la adolescencia es uno de los secretos a gritos mejor guardados del país. Un importante número de niñas, niños y adolescentes sufren algún tipo de violencia de este tipo a lo largo de su vida, en ocasiones, durante años. Pero los estudios extensos, al menos en España, se pueden contar con los dedos de una mano, y sobran dedos.

En la Universidad de Barcelona, el Grupo de Investigación en Victimización Infantil y Adolescente, Grevia en sus siglas en catalán (Grupo de Reserca en Victimització Infantil i Adolescent) acaba de hacer público un estudio con jóvenes de entre 14 y 17 año de todo el país bajo el nombre de La victimización sexual en la adolescencia: un estudio nacional desde la perspectiva de la juventud española. El mayor desde el primero y más importante de los que se han realizado hasta la fecha, en 1994.

Como explica Noemí Pereda, directora del estudio, se trata del más importante llevado a cabo en España con chicas y chicos. Los que ha habido hasta la fecha, como el de los 90 o el más reciente del Defensor del Pueblo, son estudios retrospectivos. También los ha habido de ámbitos menores, con estudiantes universitarios. De manera que este es el primero que se hace con población adolescente a la que se le pregunta por su vivencia del último año. Más de 4.000 respuestas de otras tantas chicas y chicos conforman el corpus con el que han podido trabajar, después de descartar un 7 % por estar incompletas o no ser válidas.

Los datos señalan a las jóvenes como las víctimas principales de los actos de violencia sexual que se comenten contra las personas adolescentes. En la mayor parte de los ítems, independientemente de quién sea la persona victimaria, ellas son más. Solo en el caso de casos de violencia física con penetración ellos la sufren en mayor medida, tanto para casos de explotación sexual como casos sin explotación.

Unas víctimas que a veces, muchas, no perciben que lo son, por ejemplo, cuando se trata de victimización por la vía de la explotación. Cuando intercambian, “es una palabra que usan chicas y chicos, cuando es explotación”, explica Pereda, determinados favores sexuales (fotografías, vídeos, contacto sexual) por dinero u obsequios.

Para Pereda, entre las causas de la situación actual se encuentra la banalización de la prostitución, que hace que chicas y chicos no perciban como violencia sexual esos “intercambios” que en otros contextos se considerarían explotación sexual.

Una explotación que ha pillado un poco por sorpresa al grupo investigador. Igual que en el caso de los centros de acogida de menores de edad se había demostrado su existencia, no se había estudiado su peso en otros contextos de jóvenes. Y también existe.

La solución debe venir de múltiples lugares, pero una educación sexual integral es una de las claves que podría hacer mejorar unos datos que, explica la investigadora, se encuentran dentro de los rangos de investigaciones llevadas a cabo en otros países europeos.

Eso sí, aboga también por realizar estudios como el que se ha presentado, con una cierta regularidad para no limitarse a tener datos que formen una foto fija, sino que sirvan para evaluar las políticas públicas que deben ponerse en marcha con cierta urgencia.

Cuando se pone el foco en los dos grupos de edades del estudio, no se nota una gran variación entre las personas de 14-15 años y las de 16-17. Tal vez esto se deba al tipo de delitos y a que hay mayores diferencias relativas a la edad cuando se cuenta con las experiencias de niñas y niños menores de 14 años.

El estudio, además, pone la mirada en muy diferentes formas de violencia sexual, no solo en la que ejercen adultos sobre niñas y niños. De esto se deriva la foto que ofrece sobre la violencia que se ejerce desde las redes sociales o, por ejemplo, la que se produce entre iguales que es, de hecho, mayoritaria.

En el caso de los adultos, explica pereda, entre sus víctimas no hay tanta diferencia entre chicas y chicos, algo que sí ocurre cuando se mira la que ocurre entre pares. Ellas la sufren en mayor medida que ellos y, además, la ejercen compañeros o amigos de clase. En el caso de los adultos, explica Pereda, que la sufran en una medida parecida ambos tiene que ver con que la persona victimaria busca, principalmente, la minoría de edad, la asimetría, dice, más que un sexo concreto.

De nuevo la banalización, en este caso, de la pornografía, ayuda a la violencia entre iguales. Pereda asegura que no es simplemente que los medios de comunicación hablen de estos casos, sino que efectivamente están ocurriendo.

En todo esto, Pereda ve un papel fundamental en las redes sociales y al hecho de que "no advertimos" a las y los jóvenes de los peligros que van a encontrar. De esta manera, principalmente las chicas, pero no solo, "intercambian vídeos que creen que no van a ninguna parte, a cambio de *likes*, o de un ingreso de dinero en una tarjeta… ¿Cómo es posible?", se pregunta la investigadora.

También señala a ciertos productos culturales y audiovisuales como programas de televisión o música cuyas letras y contenidos banalizan la violencia sexual contra las mujeres o "blanquean" la prostitución.

Para ella es imprescindible que las administraciones tomen nota y comiencen a desarrollar políticas de prevención. No solo con educación afectivo-sexual, buscando otros formatos diferentes a los utilizados hasta ahora puesto que no están funcionando. Y esto porque las familias, en según qué edades tienen muy poca o nula capacidad de influencia si no la han ejercido con anterioridad.

Aunque el estudio contó con el apoyo del anterior Ministerio de Derechos Sociales, que redactó una carta para que pudieran acercarse a las comunidades autónomas para solicitar su apoyo, a la presentación solo se acercó una representación del de Igualdad. Cuando el grupo investigador comunicó con las 17 autonomías, según explica Pereda, solo cuatro de ellas respondieron. No han sabido tampoco nada del Ministerio de Juventud e Infancia.

El lento avance de la acreditación de competencias profesionales de FP entra en la recta final

A nueve meses del plazo inicialmente fijado para este año, faltan medio millón de trabajadoras y trabajadores cuyas competencias profesionales no han sido acreditadas todavía.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 21/03/2024

El objetivo era muy ambicioso. "Nuestra previsión es que en cuatro años podamos acreditar a tres millones de personas". Así se expresaba en una entrevista en este medio hace tres años Clara Sanz, secretaria general de Formación Profesional y ***alma mater*** de la transformación de la Formación Profesional de los últimos años.

La previsión no se está cumpliendo al ritmo que se pensó y hace ya tiempo se hizo una ***addenda*** al acuerdo con la UE relativo al mecanismo de recuperación. De tres se bajó a dos millones de acreditaciones. Bruselas, comenta Sanz, aceptó porque se había justificado la necesidad. Al mismo tiempo, se solicitó la posibilidad de utilizar la financiación sobrante para la creación de plazas de formación profesional.

Según la directora general, hoy por hoy, el Ministerio cuenta con que se han acreditado 1,5 millones de trabajadoras y trabajadores. Sanz está satisfecha con lo que se ha conseguido hasta ahora, aunque admite que los primeros compases del nuevo procedimiento de acreditaciones fueron lentos. De ahí el no llegar a los tres millones de trabajadores.

En cada comunidad autónoma se ha desarrollado el procedimiento de manera diferente. Cada uno ha decidido implicar a unos agentes y excluir a otros; hacer los trámites presencialmente o dejar algunas cuestiones para Internet. Mientras, según los datos que maneja Sanz, algunas destacan positivamente (como Castilla-La Mancha, Rioja, Aragón, Andalucía) otras "van muy por debajo" de lo que cabría esperar, aunque prefiere no especificar cuáles son. Para la secretaria general, "no es cuestión de dificultad técnica en el procedimiento, sino de plantearlo mejor o peor y de adaptarse al colectivo" al que se dirigen.

Dificultades para las administraciones

Rodrigo Plaza es profesor de FP en Cataluña. En su comunidad se optó porque los primeros pasos, de asesoramiento a quienes se acercan al servicio, se hicieran de manera telemática, para facilitar que el trabajador no tuviera que desplazarse y perder tiempo de trabajo. En otras comunidades se hace presencialmente, en institutos, o vía telefónica.

En Castilla y León, explica Carmen Álvarez, desde CCOO, una parte del procedimiento lo realiza Empleo y otra, Educación. La primera cartera está en manos de Vox y desde ese momento no se ha avanzado en absoluto. Y, cuenta Álvarez, desde Educación tampoco se está haciendo todo lo posible. Los sindicatos han intentado informar y concienciar todo lo posible a las y los trabajadores y, en su opinión, el volumen de

inversión ha sido tan algo que ha pillado a la Junta castellanoleonesa sin los efectivos suficientes para hacer frente a los procedimientos de acreditación.

En Madrid, por ejemplo, del proceso de información a las personas interesadas, se retiró a los agentes sociales. Es decir, ni sindicatos ni patronal autonómica recibieron dinero para hacer ese trabajo, y han quedado fuera del proceso durante dos años. A pesar de eso, Amalia Amado, también de CCOO asegura que han hecho todo lo posible para informar de los procedimientos.

En Comunidad Valenciana, explica Isabel Magalló, el procedimiento inicial de información ha quedado en manos de los pactos de empleo territoriales y las agencias de desarrollo local, mientras que el nuevo Ejecutivo ha dejado paralizados, al menos de momento, a los consejos territoriales de FP en donde se dan cita administración, empresas, sindicatos y centros y agencias de desarrollo local.

Muchas de las personas consultadas aseguran, además, que ha habido casos y momentos en los que ha habido escasez de personal para asesorar y evaluar los procedimientos en las comunidades autónomas. Este tipo de trabajo ha quedado en manos, principalmente, de profesorado de los ciclos formativos. Clara Sanz cree que no es posible esta escasez precisamente porque “si una persona da clase por la mañana de un módulo, puede evaluar su acreditación” por la tarde.

Pero, como explica Miguel Ángel Gil, compañero de Amalia Amado en Madrid, el personal del INAEM, organismo dependiente del Ministerio de Cultura, no contaban con clasificación profesional por que no hay un ciclo formativo análogo. A esto se suma que no hay personas evaluadoras para sus procesos. La solución resultó un tanto peculiar. Una parte del personal se formó para evaluar a sus compañeros de trabajo y, después, se hizo el camino inverso, quienes ya habían sido evaluados, se formaron para hacer lo propio con los primeros. “Pasa con muchas técnicas… soldaduras específicas, con cualificación nueva, que el único que sabe es que el que tiene que cualificarse”, explica Amado.

Sanz asegura que, efectivamente, casos individuales muy concretas siempre van a ocurrir. Como pueden ser cualificaciones muy específicas o que no han llegado a los módulos de FP. Serán las personas que se acercan a los procedimientos las expertas o, incluso, las únicas capaces de desarrollar según qué tareas.

Dificultades para quien se cualifica

“La acreditación no recualifica, ha de ir acompañada de una formación extra para conseguir la titulación o recualificación completa”, asegura Rodrigo Plaza. Esto supone que cuando alguien inicia el procedimiento le espere un periodo más o menos largo hasta que consiga ver el fruto de este esfuerzo.

En muchos casos esto pasa porque los agentes sociales lleven este tema a la negociación colectiva cuando se modifican los convenios laborales. Para Isabel Magalló la entrada en los convenios de las unidades de competencia (lo que se acredita en estos procedimientos) “en el futuro será negociado exhaustivamente”, cosa que ahora se hacía de manera más genérica.

En esto están de acuerdo Carmen Álvarez, Miguel Ángel Gil o Amalia Amado. “En pocos (convenios) se reconoce la cualificación, en casi todos se habla de titulación”, comenta Gil. “¿Para qué voy a hacer esto si nos va a dar problemas?”, asegura que piensan muchos trabajadores.

Y esto lleva a otro de los obstáculos. Si el convenio no reconoce la cualificación y te ves obligado a terminar un ciclo para conseguir el título, hay quienes preferirán no empezar el trámite porque, o no podrán compaginar estudios con trabajo, en su comunidad no se ofertan los módulos que necesita para terminar o no hay oferta suficiente a distancia o semipresencial

Plaza explica que “para conseguir la titulación (que es el que determina el nivel de formación de la población activa), se deben cursar módulos transversales y no acreditables” como FOL o Economía y Cultura emprendedora. Según explica, esto puede suponer que el trabajador no tenga oferta para dichos módulos en su territorio o tenga que ir a un IES con chavales de 16 o 17 años. Otra opción sería la formación a distancia, ***online*** o semipresencial.

Para Sanz, la cosa no pasa porque el trabajador acuda a un instituto a terminar esa formación y no ve que la oferta a ***online*** sea óptima porque muchas de las personas objeto de estos procedimientos, lo más probable, es que no tengan las competencias suficientes para seguir un curso por Internet.

Existen otros retos como, explica Magalló, que sectores productivos muy feminizados, como el trabajo de cuidados o doméstico, tengan convenios laborales menos específicos o completos que el de otras industrias. Esto hace que, en ocasiones, las certificaciones de las empresas que han de presentar para la acreditación u otra documentación, no facilite especialmente el trabajo a las personas evaluadoras.

Sanz comenta que efectivamente esto puede ocurrir y que en muchas ocasiones, más allá de la especificidad de los convenios, la decisión queda al albur de la flexibilidad de quien evalúa.

En los próximos meses, explica Sanz, la previsión es trabajar con grandes empresas para conseguir cualificaciones de competencias de manera masiva. Se ha hecho con la plantilla de Correos, así como con la de Alsa o Acciona, explica la secretaria general de FP. Un trabajo que se quiere hacer en colaboración con la Cámara de Comercio.

Hasta el año 2023 se habían invertido, según Sanz, 550 millones de euros. Una vez que finalice el proceso del mecanismo de recuperación, el año que viene, está previsto mantener los procedimientos de acreditación como hasta ahora, pero con el Fondo Social Europeo y a través de programas de cooperación territorial.

El hecho de que el procedimiento no haya alcanzado ese objetivo inicial o que haya habido dificultades para ponerlo en marcha en estos años de primeros compases no quieta para que las fuentes consultadas no den importancia a que el cambio de procedimiento (permanente y gratuito) esté ayudando a aumentar las acreditaciones y, en no pocos casos, mejorar el nivel formativo de las y los trabajadores gracias, entre otras cosas, a la oferta modular de los estudios de FP.

Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

Sin L3 no hay Liderazgo

Juan Carlos Cubeiro

Vivimos en tiempos que la Unión Europea y el Foro Económico Mundial han llamado de «upskilling y reskilling», de aprendizaje continuo. Quedaron atrás aquellas décadas en la que Tom Peters, el mega gurú autor de «En busca de la Excelencia», se sorprendía cuando iba con un amigo suyo, también estudiante de ingeniería, a su casa y veía al padre de éste, médico de profesión y vocación, estudiando para mantenerse al día en su especialidad. «Yo creía que cuando terminabas la carrera ya no tendrías que estudiar nunca más». Sólo el aprendizaje te garantiza la sostenibilidad organizativa y la empleabilidad personal.

Por ello, el concepto de L3 (siglas en inglés de Aprendizaje para toda la vida) son, más allá de la moda, una necesidad imprescindible. La ley universal del aprendizaje enunciada por José Antonio Marina nos enseña que inexorablemente cualquier organismo vivo, sea una persona, una escuela, una empresa o un país, debe aprender al menos al ritmo de velocidad de cambio del entorno para seguir subsistiendo y debe aprender, para triunfar, aún más rápidamente que el propio contexto en el que se desenvuelve.

¿Por qué el L3 es consustancial al Liderazgo? Porque si consideramos el Liderazgo como un tipo especial de Talento, aquel que influye decisivamente en los demás desde la credibilidad, el ejemplo y la autoridad moral, como Talento que es se compone de capacidad (aptitud y actitud), compromiso y encaje en el contexto adecuado.

Desde el punto de vista de la aptitud, la formación significa adquirir mayores conocimientos y habilidades, algo imprescindible en el día a día, como son el pensamiento analítico, el pensamiento conceptual (intuición) o el pensamiento crítico. Desde la actitud, el desarrollo significa contar con nuevos comportamientos que se convierten en hábitos cotidianos como la resiliencia creativa o ser un equipo. Desde el compromiso, una mayor involucración supone liberar la energía física, la energía mental (concentración, foco), la energía emocional (optimismo inteligente) y la coherencia entre los valores personales y los valores corporativos en las circunstancias del día a día. Y revisar al alza nuestro encaje con la cultura corporativa (la manera «normal» de hacer las cosas), el clima laboral, la cooperación entre personas y departamentos y la compensación, retributiva y no retributiva.

Liderar es inspirar; los mejores líderes inspiran hacia el aprendizaje, que es un gran motivador de las nuevas generaciones, que serán la mayoría de los profesionales en la próxima década. Liderar es integrar, y el aprendizaje es una de claves de un equipo de alto rendimiento, con orgullo de pertenencia y mejora continua. Liderar es utilizar la imaginación desde la curiosidad (que, como dice Teresa Viejo, rejuvenece) y desde esa intuición que es utilizar el pensamiento inconsciente (la inteligencia generadora o computacional) sin pasar por el umbral de la consciencia que nos lleva a la inteligencia ejecutiva.

Es imposible que nos sintamos vivos sin aprender. Es imposible aprender y sentirnos siempre jóvenes si no utilizamos nuestras experiencias, nuestras vivencias, para ser mejores cada día. De ahí la identidad entre el L3 y el Liderazgo: el aprendizaje no es una imposición competitiva de nuestro tiempo, sino una manifestación de nuestra felicidad y nuestro bienestar.

Refuerzos **OPINIÓN**

¿Quién puede no estar de acuerdo con un plan para incrementar los refuerzos y apoyos en la enseñanza? Pero… ¿dónde, cómo, cuándo, quién? Esas son claves. Y… ¿cuánto cuesta? ¿quién lo paga?

Jesús Jiménez. 15-03-2024

No tenía que venir nadie a recordárnoslo. Ni PISA ni ningún otro informe, por muy internacional y prestigioso que fuese. Basta con pisar las aulas. Escuchar al profesorado. Seguimos teniendo problemas en varias áreas y materias. Sobre todo, en las instrumentales. Y especialmente en Lengua y en Matemáticas: las llaves para abrir el resto del currículo. Así que, ¡bienvenido sea un plan para reforzarlas! Lo presente quien lo presente. ¡Ya era hora!

Porque la necesidad de refuerzos y apoyos viene planteándose desde tiempos «inmemoriales». Desde LGE (1970) incluso, a pesar de que era una ley que tenía como norte la homogeneización. Se institucionalizaron en la LOGSE (1990) con la atención a la diversidad y la educación compensatoria. Y se generalizaron con la LOE (2006), tanto para el alumnado en general como para el que presenta necesidades específicas de apoyo educativo. La atención a las diferencias individuales, y consiguientemente el establecimiento de mecanismos de refuerzo y apoyo para quienes lo necesiten, es un principio pedagógico (LOMLOE, 2020) que debe ser recogido en el proyecto educativo de centro y en la programación general anual que se realiza a comienzo de curso.

En ese marco hay que encajar el plan de refuerzos anunciado desde esferas oficiales. Si llega a buen puerto, puede suponer un recurso (avance) muy importante, especialmente para el alumnado con mayores dificultades y para sus familias.

Pero…

¿Dónde?

Dentro y fuera del aula. Especialmente dentro, porque los apoyos y refuerzos hay que insertarlos en el desarrollo normalizado del currículo. También fuera, porque en el acceso a actividades complementarias y/o extraescolares es donde se marcan más claramente las diferencias sociales. En ambos casos, una llamada a las administraciones educativas. Para que un plan de refuerzos institucional tenga éxito se requiere tomar dos medidas paralelas. Por un lado, establecer una ratio reducida dentro de las aulas o proceder al desdoble de grupos en determinados casos. Por otro, garantizar la gratuidad de actividades de refuerzo fuera del horario lectivo para aquellos alumnos que las necesiten y carezcan de recursos para poder recibirlas.

¿Cómo?

Evidentemente, las metodologías didácticas pueden y deben adaptarse a la estructura de cada área y materia, a la configuración del grupo-clase y a la diversidad del alumnado. Esa enseñanza tradicional de «explicar» matemáticas (o cualquier otra materia) al grupo y que, luego, cada cual haga unos ejercicios (en cuaderno o en tablet, tanto da) está muy «pasada de moda», aunque parece que algunos docentes todavía no se hayan «enterado». Las metodologías activas (trabajo por proyectos, por ejemplo), sin embargo, permiten una enseñanza individualizada y, consiguientemente, facilitan la graduación de actividades y el establecimiento de apoyos y refuerzos en las diferentes situaciones de aprendizaje.

¿Cuándo?

Los refuerzos pueden aplicarse en todas las enseñanzas y etapas del sistema educativo. Especialmente en los momentos claves: en el primer ciclo de Primaria, para consolidar las instrumentales, y en los cursos puente, para mejorar las transiciones entre final e inicio de etapas.

¿Por quién?

Por todo el equipo docente. En primer lugar, por cada profesor en su área o materia, prestando especial atención al alumnado con dificultades. También por el profesorado especialista (PT, AL, etc.) en el caso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, siempre que sea posible dentro del aula y en estrecha colaboración con el profesor de área o materia. Pero, además, pueden organizarse sistemas de refuerzo y apoyo que resultan muy eficaces. Por parte del profesorado, la codocencia en la misma aula. Por el alumnado, la mentorización y ayuda mutua entre iguales, tan habitual desde siempre en las pequeñas escuelas multigrado del medio rural.

Y … ¿Cuánto cuesta?

Un amplio plan de refuerzos no es barato. Sería de desear, por tanto, que, al cuantioso presupuesto estatal imprescindible, se le sumase una cierta aportación económica de las comunidades autónomas a través de acuerdos de cooperación. Hacen falta recursos complementarios para llevar a cabo un plan de refuerzos educativos, por supuesto. Pero tan importante como el volumen del presupuesto total es la justa distribución del mismo. Primero, entre comunidades, porque hay notables diferencias. Y después, entre los centros dentro de un mismo ámbito territorial, porque no todos tienen las mismas carencias y necesidades. En estos dos tipos de «reparto» también deberían arbitrarse mecanismos de compensación.

La paradoja de la FP: ¿Por qué algunas titulaciones son ignoradas por los estudiantes?

Mientras algunos programas de Formación Profesional (FP) son altamente solicitados, otros languidecen con altos porcentajes de vacantes. ¿Qué destino les espera a estas titulaciones olvidadas y a sus profesores en un panorama educativo en constante cambio?

Noelia García Palomares. 18-03-2024

En el ámbito de la Formación Profesional, existe una paradoja desconcertante: mientras algunas titulaciones experimentan una demanda abrumadora, otras languidecen en la oscuridad de la indiferencia estudiantil. Cada

año, miles de plazas de FP quedan sin cubrir, y hay titulaciones en las que las vacantes alcanzan el 80% o más. Estos son los «títulos malditos» de la FP, programas educativos que parecen condenados a la irrelevancia y otros que, a pesar de su poca participación, no cubren la demanda laboral.

El dilema que enfrentan las autoridades educativas es qué hacer con estas titulaciones en desuso. ¿Es hora de suprimirlas para liberar recursos y enfocarse en áreas de mayor demanda? ¿Y cómo atraer alumnos a titulaciones que sí tienen pleno empleo pero que no gustan?

Mientras tanto, los «títulos malditos» de la FP siguen siendo un recordatorio de los desafíos que enfrenta el sistema educativo en su búsqueda de la excelencia y la pertinencia.

Y es que la creciente demanda laboral en ciertos contrasta con la baja matriculación de estudiantes en programas clave como los ciclos industriales de «Instalación y Mantenimiento» y «Electricidad y Electrónica». A pesar de ofrecer una de las tasas de empleabilidad más altas del panorama educativo, con más del 75% de los graduados encontrando colocación en el mercado laboral, apenas el 2% del alumnado de FP de Grado Superior y el 3,1% del de Grado Medio elige cursar estos ciclos, según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A medida que las empresas buscan desesperadamente técnicos cualificados en estas áreas, los institutos se enfrentan a la difícil tarea de encontrar estudiantes para satisfacer esta demanda. Factores como la falta de orientación adecuada para los estudiantes y la preferencia por los estudios universitarios contribuyen a esta situación.

Esta discrepancia entre la creciente demanda empresarial y la baja inscripción estudiantil ha suscitado inquietudes en el ámbito educativo y empresarial. A pesar de la disponibilidad de más de 10.000 puestos de trabajo en el sector de instalaciones y mantenimiento, la falta de candidatos con la formación adecuada continúa siendo un desafío persistente, según advierte la Confederación Nacional de Asociaciones de Empresas Instaladoras y Mantenedoras de Energía y Fluidos (CONAIF).

Francisco Alonso, presidente de CONAIF, subraya la paradoja evidente en la que nos encontramos: mientras el mercado laboral clama por talento cualificado, la participación estudiantil en estos programas técnicos permanece notablemente baja. Es necesario, señala, un esfuerzo conjunto por parte de las instituciones educativas, los organismos gubernamentales y el sector empresarial para promover una mayor conciencia sobre las oportunidades profesionales que ofrece la FP en Instalación y Mantenimiento.

Además, la disparidad de género en estos programas es innegable, con una abrumadora mayoría de estudiantes masculinos. Romper con este patrón se convierte en un objetivo crucial para garantizar una representación equitativa de género en este sector en crecimiento.

A medida que la industria de la instalación y el mantenimiento sigue floreciendo, es imperativo que se implementen medidas concretas para fomentar una mayor participación estudiantil en estos programas técnicos. Solo así podremos asegurar un flujo constante de talento calificado que satisfaga las necesidades cambiantes del mercado laboral en esta era de rápidas transformaciones tecnológicas y ambientales.

Igualmente, podemos encontrar que entre las causas que contribuyen a este fenómeno se encuentran el *desfase entre la oferta formativa y las necesidades del mercado laboral*, la falta de atractivo de ciertas profesiones debido a condiciones laborales poco favorables, y la influencia de la enseñanza en línea que está reconfigurando las preferencias de los estudiantes.

El exceso de oferta en algunos sectores, como la gestión administrativa o la industria del calzado, resulta en plazas vacantes, mientras que profesiones como también la pesca o la minería enfrentan la falta de relevo generacional debido a la percepción negativa de las condiciones laborales o la dureza del trabajo.

Además, la rápida evolución del mercado y los cambios en los patrones de consumo han dejado obsoletas algunas titulaciones que han desparecido por la falta de demanda.

También la *falta de orientación* tanto para los estudiantes como para las familias agrava el problema, llevando a una alta demanda en titulaciones con escasas salidas laborales, como es el caso de los grados medios en Imagen y Sonido.

Ante esta situación, es crucial repensar el papel del profesorado, aprovechando su experiencia y conocimiento para orientar la actualización de la oferta formativa y su vinculación con las necesidades reales del mercado laboral.

Sin embargo, no todos los programas de FP enfrentan dificultades de matriculación. Los ciclos de Imagen Personal, como Peluquería y Estética, gozan de una alta demanda y proporcionan también numerosas oportunidades laborales para los estudiantes.

Y es que, con la regulación de la formación profesional dual en el año 2012, se intentó dar un salto hacia adelante en la vinculación entre las empresas y los programas formativos para saber realmente qué necesita el mercado. Esta modalidad, con mucho éxito en Suiza y Alemania, generó mucha innovación en nuestro país. Finalmente, la aprobación de la ley 3/2022 de FP, que otorga el carácter dual a toda la Formación Profesional, aumentando los tiempos de estancia en las empresas de los estudiantes, constituye un reto enorme para los próximos años.

Además, a esto añade Juan Francisco Jiménez Hernández, CEO de CEAC FP, que «la metodología práctica de las formaciones de FP en comparación con el enfoque de aprendizaje teórico de las universidades ha llamado la atención del tejido empresarial español, y por este motivo, entre otros, se ha proyectado que el 27,1% de los puestos de trabajo generados de aquí a 12 años vista sean exclusivamente para población titulada en FP».

El puente hacia el empleo en España

No obstante, en un panorama educativo marcado por la innovación y la adaptabilidad, la Formación Profesional (FP) emerge como un baluarte fundamental para preparar a los jóvenes para el mundo laboral. Según el Informe Anual de la FP 2023 de CaixaBank Dualiza, se proyecta que más del 27% de los empleos creados en los próximos 12 años estarán destinados a profesionales formados en FP. Además, en otro de los estudios que realiza la entidad bancaria con Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad arroja luz sobre esta realidad que crece cada año. Desde 2020, se han aprobado 21 cursos de especialización, mayormente dirigidos al Grado Superior, lo que refleja un marcado énfasis en la formación avanzada. De hecho, es ciertamente alentador ver el crecimiento en la matriculación de estudiantes en ciclos durante el curso 2023-2024, alcanzando una cifra histórica de 1.132.364 estudiantes, según datos del Ministerio de Educación y FP.

La empleabilidad puede ser alta, pero varía según la profesión y las condiciones del mercado laboral. Es cierto que ciertas áreas pueden ofrecer mayores oportunidades de empleo y mejores condiciones salariales que otras, y esto puede deberse a varios factores, como la demanda del mercado, la evolución tecnológica y las condiciones económicas. Por ejemplo, la automatización y la digitalización pueden afectar ciertos sectores de manera significativa, lo que podría cambiar las habilidades requeridas en el mercado laboral y, por lo tanto, la empleabilidad de ciertos perfiles profesionales. De hecho, «la FP dota a los alumnos de **habilidades personales y sociales**, valoradas y demandadas hoy en día por las empresas», destaca Mercedes Pérez, directora de FP de CCC.

La concentración de estos cursos en áreas de ciencia, tecnología e industria es evidente, representando el 80% del total. Electricidad y electrónica lideran con cinco cursos, seguidas de cerca por Transporte y Mantenimiento, Informática y Comunicaciones, entre otras.

El componente territorial también desempeña un papel destacado, con Andalucía, Galicia y la Comunidad Valenciana liderando en matriculaciones. Sin embargo, la ausencia relativa de regiones más innovadoras sugiere un posible sesgo en la distribución geográfica de estas oportunidades educativas.

Por otro lado, una brecha de género persistente se revela en las estadísticas, reflejando las tendencias de la industria y la tecnología en general. De los 2.685 estudiantes matriculados en el curso 21-22, el 82% eran hombres y solo el 18% mujeres, subrayando la necesidad de abordar la diversidad de género en estas áreas profesionales.

Asimismo, cabe destacar que la tasa de empleo de la FP actualmente supera a la de los estudios universitarios. Las empresas prefieren contratar titulados de FP debido a sus habilidades prácticas, técnicas y especialización, especialmente en sectores técnicos en crecimiento.

«La FP está empezando a ocupar el lugar que merece en España y ello se ve reflejado de múltiples formas», destaca Guillem Salvans, senior project manager de la Fundación Bertelsmann. La FP cada vez es más conocida y valorada por parte de las empresas, los centros educativos y los estudiantes y sus familias. Además, tiene una relevancia crítica, pues muchas de las ocupaciones esenciales para el funcionamiento de la economía están asociadas a itinerarios formativos de la FP. Por ejemplo, «la reparación y mantenimiento de los trenes que nos llevan cada día a nuestros lugares de trabajo o los trámites para importar y exportar mercancías en un puerto», añade Salvans.

Por otro lado, se identifican algunos Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) y de Grado Medio (CFGM) con menos salidas laborales en 2023, como guía turística, documentación sanitaria, animación sociocultural, conservación y restauración, producción agropecuaria, y tapicería y cortinaje.

Y es que desde la Fundación Bertelsmann igualmente informan de que las personas que quieran tener un empleo de calidad deberán acceder a la FP, como mínimo de grado medio. Los empleos menos cualificados tenderán a desaparecer por la automatización y las tecnologías más disruptivas. Sin embargo, en la FP se observa multitud de situaciones diferentes en función de la profesión que se aprende.

En un grado medio o superior de FP, «los estudiantes reciben una formación práctica, con la que adquieren destrezas y habilidades laborales desde el primer momento», sostiene Miguel Sieteiglesias, director de Operaciones de UNIVERSAE. Asimismo, «la FP destaca por su agilidad para ajustarse a las transformaciones del entorno profesional, proponiendo currículos acordes con las novedades y exigencias del ámbito laboral», añade.

La Formación Profesional se posiciona como la *vía educativa con mayor proyección de España*. Esto queda patente en el Observatorio de la Formación Profesional que, en su informe de 2022, destaca que los estudiantes matriculados en FP crecieron cerca de un 25% desde el curso 2016-2017 hasta el curso 2020-2021, con un total de 200.000 nuevos estudiantes. También el informe anual de la FP 2023 de Caixabank

Dualiza apunta en la misma dirección, pues prevé que el 27,1% de los empleos creados en los próximos 12 años estarán destinados a profesionales cualificados gracias a la FP.

Sieteiglesias también destaca que «la FP tiene la capacidad de alinear la oferta educativa con las necesidades del mercado laboral, logrando que sus alumnos adquieran conocimientos teóricos al mismo tiempo que habilidades prácticas y técnicas muy demandadas. Tanto es así, que se estima que la Formación Profesional creará más de 3,8 millones de oportunidades laborales hasta 2035».

Tamara Jareño y Paloma Olalla, colaboradoras de junior Achievement y docentes de Formación Profesional en el IES Virgen de la Paloma de Madrid coinciden en que las empresas necesitan empleados con las competencias profesionales necesarias para completar un puesto de trabajo. «Este tipo de puesto de trabajo se va cubriendo con perfiles de Formación Profesional, incrementándose cada curso académico». Son las empresas las que reclaman estudiantes para realizar su módulo de Formación en Centros de Trabajo, y cada vez «nos encontramos con más empresas que una vez finaliza la formación, ofrecen puestos de trabajo a los profesionales», destaca una de ellas. Asimismo, indican en este sentido que, dentro de los ciclos formativos, se están implantando especialidades justamente para adaptarse a las demandas cambiantes del mercado laboral. Por ejemplo, «en el ciclo de grado superior de administración y finanzas se establece la opción de cursarlo con especialidad en seguros», en el IES Virgen de la Paloma.

El vellocino dorado

Su alta empleabilidad y el bombo y platillo que hemos tenido estos años de promoción de esta modalidad ha hecho que muchos centros pongan el cartel completo en sus cursos. La falta de plazas disponibles contrasta con el crecimiento significativo de matrículas en FP en la última década, que ha aumentado en un 68%. A pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación por financiar nuevas plazas, las comunidades autónomas no logran satisfacer la creciente demanda.

El panorama se torna aún más complicado para aquellos que no pueden costear la educación privada, donde los precios oscilan entre los 4.000 y 10.000 euros por dos años de estudio. Esto obliga a muchos estudiantes a renunciar a sus aspiraciones o a tomar un año sabático, una opción que consideran la peor de todas.

Además, *la privatización* de los estudios de FP está en aumento, exacerbando la disparidad entre la oferta pública y privada. A falta de opciones públicas, muchos se ven obligados a buscar alternativas privadas que pueden resultar inaccesibles para familias de bajos recursos.

Sumado a esto, interviene en la ecuación la falta de acceso a las prácticas profesionales está generando un limbo para estos estudiantes, especialmente en la rama sanitaria, con Madrid como epicentro de las protestas debido a la concentración de reclamaciones de estudiantes de centros públicos que no pueden acceder a plazas para completar sus estudios y dar el salto al mundo laboral o universitario. Algo que ya alertó la Federación de Enseñanza de CCOO Madrid que denunció las dificultades de los centros públicos de FP para encontrar plazas de prácticas, ya que carecen de la capacidad económica para pagar a los hospitales la compensación solicitada a cambio de estas plazas. Esto contrasta con los centros privados, que sí pueden costear estas compensaciones.

Además de la falta de prácticas, otro problema para la FP es la obligación de cotizar a la Seguridad Social por las prácticas formativas, que entró en vigor el 1 de enero de este año. Esto genera preocupación por el alto volumen de tramitaciones que se esperan, especialmente porque las empresas están firmando convenios que derivan la responsabilidad de la cotización a la universidad o centro de FP.

Por su parte, las comunidades, rectores y directores de centros de FP tienen sus preocupaciones de que esto funcione y se centran en la fiabilidad del sistema de gestión de altas en la Seguridad Social para manejar el considerable volumen de altas y bajas previstas en los próximos meses, lo que ha llevado a las partes interesadas a expresar reticencias y solicitar más tiempo para evaluar y prepararse adecuadamente antes de implementar completamente la medida.

Aún así, la opción de cursar esta modalidad tiene muchas ventajas. Un dato relevante es que un 70% de los graduados de Formación Profesional con titulación oficial continúa trabajando para la empresa donde realizaron sus prácticas. «Eso evidencia que salen al mercado laboral de forma muy competitiva», sostiene Pérez.