

**ÍNDICE**

La nueva FP de Catalunya echa (por fin) a andar. EL PERIÓDICO	pág 2
El Ayuntamiento de Madrid rechaza ceder suelo para dos centros concertados, porque “lo primero” es la pública. EL PAÍS	pág 2
Desmontando la rigidez del bachillerato. LA VANGUARDIA	pág 3
Tres de cada diez estudiantes españoles no habían llegado al curso que les correspondía por edad al cumplir los 15 años. EUROPA PRESS	pág 5
«Los alumnos que no tengan una buena base de Matemáticas fracasarán». ABC	pág 5
El 37% del profesorado español tiene más de 50 años, y 70.000 se jubilarán en los próximos cinco años, según CCOO. EUROPA PRESS	pág 6
¿Por qué las empresas no encuentran talento joven si esta es la generación mejor formada? EL PAÍS	pág 7
El Gobierno prepara un decreto para evitar que la baja por maternidad de profesoras en prácticas les reste antigüedad. EUROPA PRESS	pág 9
El 50% del profesorado universitario fijo investiga poco o nada. EL PAÍS	pág 10
Los estudiantes extremeños fueron los mejores en la Selectividad de 2018, y los baleares tuvieron la nota media más baja. EUROPA PRESS	pág 11
Alejandro Tiana: «La equidad es una de nuestras fortalezas, pero está en riesgo de debilitarse». ABC	pág 12
Celaá firma con la patronal AMETIC un convenio para la revisión permanente de los títulos de Formación Profesional. EUROPA PRESS	pág 13
Barcelona ensayará un bachillerato de tres años contra el abandono escolar. EL PAÍS	pág 14
Plus por desempeño docente. MAGISTERIO	pág 15
El desarrollo socioemocional del alumno, una garantía de su éxito futuro. MAGISTERIO	pág 16
<i>Jornadas lectivas de los docentes... por encima de Europa. ESCUELA</i>	pág 17
<i>La empleabilidad de la FP Dual vasca es del 96,2% y el 85% de alumnos se queda en la empresa donde hace prácticas. ESCUELA</i>	pág 17
Cataluña impulsa un plan pionero en 100 centros públicos donde se usará la tecnología móvil en el aula. ESCUELA	pág 18
<i>Metodología Singapur de matemáticas: ¿Por qué todo el mundo habla de ella?. ESCUELA</i>	pág 19
Ahogados en la inmersión. Fundación Europea Sociedad y Educación.	pág 20

La nueva FP de Catalunya echa (por fin) a andar

El Govern desencalla la ley de formación profesional cuatro años después de que el Parlament la aprobara. Se integrarán cursos de jóvenes y adultos y se dará más peso a la certificación de trabajadores sin titulación
Carlos Márquez Daniel. Barcelona - 22/02/2019

En los últimos cuatro años han pasado muchas cosas en Catalunya. Lo que no se ha movido en absoluto, hasta ahora, es la ley de la formación y cualificación profesional que el Parlament aprobó con el voto favorable del 89% de la cámara. Artur Mas era el 'president' e Irene Rigau ocupaba la Conselleria d'Ensenyament. Hubo foto en la escalinata del magno edificio y vítores por un acuerdo que permitía musclar una rama fundamental de la educación. Este viernes se pone fin al barbecho involuntario de esta reforma legislativa que busca dotar a la FP de más y mejores recursos con la creación de una agencia que integre todos los estudios profesionales, desde la etapa inicial de los jóvenes que terminan la ESO hasta la formación continua de adultos.

El desacuerdo sobre quién debía controlar la futura Agencia Pública de Formación y Cualificación Profesionales de Catalunya parece ser el origen de la demora, ya que están implicados los departamentos de Educació, Treball y Presidència. Este órgano finalmente dependerá de este último, que está en manos del PDeCAT (los otros dos están bajo control de ERC). Por encima de este ente estará la comisión rectora, presidida por delegación del 'president' Quim Torra por el 'conseller' de Educació, Josep Bargalló, y en la que estarán representados tanto los sindicatos como las patronales Pimec y Foment del Treball. Fabián Mohedano, presidente del Consell Català de Formació Professional, dirigirá la agencia.

Cerca del mercado laboral

La nueva formación profesional busca fusionar la enseñanza más académica que se gestiona desde Educació (los grados medios de la FP, por ejemplo) y los cursos ocupacionales que dispensa Treball. Para ello, la ley prevé crear centros integrados (Catalunya es la única autonomía sin tenerlos reconocidos), y la idea, según avanza Mohedano a este diario, es que para el próximo curso puedan estar operativos más de 20 equipamientos. Como primer objetivo, la reforma busca que los estudios que se impartan respondan más y mejor a las necesidades reales del mercado laboral, una de las principales reivindicaciones de las empresas, de las que también se espera más implicación a partir de ahora.

También se trabajará intensamente en la acreditación profesional, puesto que el 46% de los trabajadores no disponen de ninguna titulación. "La gente debe saber que puede complementar sus conocimientos con un título", detalla Mohedano. Para que se entienda: cualquier persona que pueda demostrar una experiencia determinada podrá convertirla en una suerte de créditos que le acercarán a conseguir ese diploma que tenga que ver con su ramo. ¿Y para qué sirve? Primero, para dar cumplimiento a lo que requiere la Unión Europea, puesto que para el 2025 estima que el porcentaje de profesionales sin titulación debería ser del 14%. Y segundo, porque las personas beneficiadas podrían disponer de un documento que acredite sus conocimientos. "Les servirá para mejorar sus condiciones de trabajo, para fortalecer su autoestima y para que cambiar de trabajo sea más fácil".

La ley también dará mayor impulso al FP dual (fusión entre estudios y estancias en empresas) e introducirá estrategias para corregir la desviación de género en según qué familias profesionales. En definitiva, el proyecto busca dotar de más prestigio a la formación profesional para que siga siendo una salida tan válida como cualquier otra para entrar en el mundo real.

EL PAÍS COMUNIDAD DE MADRID

El Ayuntamiento de Madrid rechaza ceder suelo para dos centros concertados, porque "lo primero" es la pública

La Comunidad de Madrid había pedido la cesión de dos terrenos, en Vallecas y Hortaleza

GLORIA RODRÍGUEZ-PINA. Madrid 22 FEB 2019

El Ayuntamiento de Madrid (Ahora Madrid) ha rechazado ceder terrenos al Gobierno regional (PP) para construir dos centros educativos concertados en los distritos de Hortaleza y Vallecas, como había solicitado la Comunidad de Madrid. "Hay una importante falta de plazas públicas en las escuelas infantiles y los centros de secundaria en esos distritos", ha señalado Rita Maestre en la rueda de prensa posterior a la Junta de Gobierno. "Lo primero que tiene que garantizar la Comunidad de Madrid es que haya plazas públicas", ha insistido, y ha afirmado que en el equipo de Gobierno están "muy seguros y muy orgullosos" de la decisión.

La portavoz municipal considera que las diferencias en este asunto con el Gobierno regional corresponden a "un modelo ideológico, una forma distinta de entender la educación". Para el Ayuntamiento, la Comunidad "refuerza la educación privada" frente a la pública. "Creemos que eso es una profunda irresponsabilidad porque la primera tarea de una administración es garantizar que el servicio público llegue a toda la gente que lo necesita y eso no se da ahora", ha añadido.



Maestre ha desgranado las razones que la delegada de Equidad, Derechos Sociales y Empleo ha transmitido al equipo de Ángel Garrido para rechazar su petición. En el distrito de Hortaleza, ha explicado, la única escuela infantil pública la ha construido el Ayuntamiento este año. La Comunidad, ha dicho, tampoco ha concluido aún las distintas fases de construcción del centro de enseñanza Alfredo Di Stéfano. "Hasta la fecha no ha hecho nada por mejorar las condiciones de centros públicos en el distrito de Hortaleza", ha resumido.

Respecto al Ensanche de Vallecas, Maestre ha afirmado que los datos de demandas de las familias demuestran que hay una importante falta de plazas públicas tanto en escuelas infantiles como en centros de secundaria. Garantizarlas debería ser, desde su punto de vista, la prioridad de la Comunidad de Madrid.

LA VANGUARDIA

Desmontando la rigidez del bachillerato

CARINA FARRERAS, BARCELONA. 25/02/2019

La educación obligatoria es un camino trazado igual para todos, independientemente del ritmo, las capacidades y la madurez del alumno. Llegados a los 16 años, con el título básico en la mano, aparece la primera bifurcación. Formación profesional o bachillerato. Si se escoge la segunda opción, se tienen por delante dos años de codos, con estudios académicos clásicos, encorsetados por las normativas y enfocados a un examen final, la selectividad, aunque no se quiere ir a la universidad.

En este trayecto se caen y vuelven a levantarse, o se pierden para siempre, muchos alumnos, muchos más que en el resto de Europa. Su nivel de formación es equivalente (según los resultados de PISA) pero el abandono es superior en España.

Un reciente estudio del Consorci d'Educació de Barcelona ha seguido la trayectoria de jóvenes que este año cumplen 18 años. Los resultados son elocuentes. El título de 4º de ESO lo obtuvieron el 72% de los alumnos a la edad que corresponde, los 16 años. Del 28% restante, algunos repitieron y otros abandonaron. En los dos cursos siguientes siguen perdiéndose alumnos. Terminan ciclos o bachillerato a los 18 años sólo el 59% del conjunto de alumnos. Es decir sólo seis de cada diez logra la titulación a la edad que corresponde. Cuatro quedan varados en el camino.

El 10% de bachilleres y el 16% de ciclos medios dejan de estudiar

Para la Unión Europea, la educación obligatoria no es suficiente para encarar el futuro. El título de la ESO ha entrado en la categoría de "abandono prematuro" ya que no garantiza más que trabajos precarios. Los mismos datos, focalizados en alumnos de contextos desfavorecidos, son más alarmantes. Sólo tres de cada diez cogen el tren que les corresponde, aprueban un ciclo de grado medio o el bachillerato a la edad correspondiente. El estudio del Consorci fue presentado la semana pasada por la directora de postobligatorios de la institución, Gemma Verdés, en un acto organizado por la Fundación Jaume Bofill.

Antes de conocerse estos datos, la comunidad educativa ya reclamaba cambios urgentes de modelo. "Es la misma oferta que hace 15 años cuando los jóvenes y la sociedad han cambiado", asegura Montse Blanes, directora del Instituto Bonanova que cree que uno de los problemas está en la ESO. "A un joven de 15 años con malas notas el docente le dice: 'Quizás no puedas hacer bachillerato...'. Y si tiene un resultado excelente: '¿Con tus notas eliges un ciclo?'", escenifica Blanes.

Las falsas creencias sobre que el bachillerato es la consecución lógica están extendidas también entre ciertas familias. "Como si escoger módulos truncara ya el camino a la universidad por siempre", apunta el director de la Escuela del Treball de Barcelona, José Luis Durán. "O como si ese fuera el único destino posible para ser feliz", indica Jaume Graells, regidor de Educación en l'Hospitalet de Llobregat.

Los docentes señalan que son estudios academicistas, generalistas y poco prácticos

En general se cree que la información y la orientación durante la ESO es escasa cuando es una de las claves del éxito formativo posterior, según Miquel Àngel Alegre, sociólogo especializado en desigualdad educativa.

Pero no solo es la orientación. "Los adolescentes se aburren en clase. Muchos no encuentran sentido a lo que estudian y se sienten demasiado exigidos", considera Graells. "El bachillerato es desmotivador, academicista, hay muchas materias (más de diez) algunas de las cuales ya han hecho en la ESO, y pocas de la especialidad que han escogido (un 30%) en comparación con Alemania (70%)", critica Graells. Se pregunta por qué los alumnos deben repetir contenidos, de forma memorística y reiterativa y porque no hay experiencias prácticas. "En lenguas, que ocupan un 30% del currículo, vuelven a hacer sintaxis, que para muchos carece de atractivo, y se pierde la oportunidad de dar literatura universal, por ejemplo, con la que podrían disfrutar, más considerando su edad". Y sigue cuestionando. ¿Por qué no dar más tecnología práctica para aquellos que

quieren hacer carreras tecnológicas? O, ¿por qué no hay filosofía en FP? ¿Es que no serán ciudadanos del mundo?

A la falta de una orientación real, los prejuicios, los contenidos poco actualizados y aprendizajes sin sentido vital se une “la daga” de la selectividad, como la denomina Blanes. “Todo el esfuerzo, especialmente en 2.º de bachillerato, se enfoca a aprobar la prueba de acceso a la universidad, como si fuera la única salida posible, con lo que se pierde una edad fantástica para que descubran, debatan, se expresen, experimenten...”.

El filtro impide profesionalizar más esta etapa, con más proyectos, prácticas y debates

“El bachillerato es estanco, inflexible, y sujeto a una normativa rígida”, reitera Gemma Verdés. A su juicio, faltan pasarelas entre las modalidades de FP y bachillerato. “El artístico es el que menos abandono tiene porque estudian lo que se parece más a lo que quieren trabajar”, apunta.

En este sentido, docentes, pedagogos y sociólogos consultados ven un gran campo de mejora. La innovación pedagógica, extendida en primaria y que empieza a implantarse en centros de secundaria, es inexistente en bachillerato. ¿Cómo aprender por proyectos o por retos si al final todo acaba en un examen? “También falta innovación en los ciclos de formación profesional, impartidos por docentes que quizás son grandes especialistas pero carecen de competencias educativas, y, conocimientos para atender a los chicos más vulnerables”, reflexiona Mònica Nadal, directora de investigación de la Fundació Jaume Bofill.

Profesionalizar el bachillerato, con más proyectos y prácticas, y dar más contenido académico a los ciclos acercaría ambos mundos ahora separados. Individualizar aprendizajes en función de los intereses, como los bachilleratos deportivos que compartirían estudios de deporte, anatomía, fisiología o psicología junto a las materias comunes. También podría permitirse itinerarios propios de modo que el alumno pudiera escoger las optativas que deseara aunque estas no se ciñeran a una modalidad concreta.

La reforma educativa que propulsaba el Gobierno recogía, tímidamente, algunos de estos cambios que ahora quedan aplazados hasta la constitución de un nuevo Ejecutivo. En cuanto a Catalunya, la falta de presupuesto impide a la Conselleria d'Educació avanzar hacia un nuevo modelo.

Bachillerato de tres años

En otros países existe la posibilidad de alargar los estudios postobligatorios a tres años. Esta opción está indicada para los alumnos con una mayor necesidad de terminar de asentar los conocimientos adquiridos y probar experiencias profesionales. “Se trataría de dar un primer curso con un acento importante en la orientación y en el acompañamiento del alumno”, indica Mònica Nadal, responsable de proyectos de la Fundació Jaume Bofill. “Ganan un año de madurez y como hay prácticas, no escogen, como ahora, en función de la información que tienen y de su propia fantasía”. Después del primer año podrían optar por un ciclo de grado medio o por bachillerato. Esta modalidad podría evitar que algunos jóvenes con dificultades en competencias básicas no fracasaran en siguientes cursos o dejaran de estudiar.

Superar la ESO con suspensos

Sustituir la titulación de graduación de la Educación Secundaria por un sistema de certificación de competencias permitiría reducir el abandono escolar, según Jaume Graells, responsable de Educación en l'Hospitalet de Llobregat y ex director general de Educación de la Generalitat durante el Govern tripartito. “Ahora, si suspendes una materia en 4.º de la ESO, repites, te aprueban o sales del sistema. Con un sistema de certificación por competencias –continúa– ese mismo alumno podría pasar a un ciclo medio de FP, que es más práctico, y estudiar esa competencia para aprobarla”, propone. Las consecuencias de no pasar de curso cuando los compañeros siguen avanzando se traducen en desmoralización. “Si permitiéramos pasar de curso obtendríamos un éxito educativo mayor”, apunta Graells.

Un día en el taller

Hace tres años que el instituto Cotes Baixes de Alcoy ha importado el modelo danés de enseñanza postobligatoria, lo que ha significado una readaptación del bachillerato tecnológico. Un día a la semana, los viernes, los alumnos de bachillerato se convierten en estudiantes de formación profesional. Fernando Sansaloni es el director del centro: “En 1º de bachillerato los alumnos se enfrentan a seis retos diseñados por ellos y que deben ser solidarios (uno por familia industrial: carpintería, textil, electricidad, mecánica, mecanización y robotización). En 2º, eligen entre fabricación mecánica o automatización robótica. Prácticas en el extranjero e intercambios con centros de Dinamarca. “El resultado es espectacular, están más preparados, saben lo que quieren estudiar y superan las PAU sin problemas”.

El modelo del país vasco

El Gobierno vasco está impulsando un avanzado plan de Formación Profesional (el quinto) que introduce en el currículo y en las aulas habilidades en ciertas competencias claves en la industria 4.0, como robótica, ciberseguridad y conectividad digital. El objetivo es ofrecer formación de estas competencias no sólo a los

alumnos de profesiones tecnológicas sino a estudiantes de otras áreas como agricultura, salud o turismo. El aprendizaje se basa en proyectos y retos, lo que exige una nueva organización interna en los centros y la creación de nuevos espacios. Está dotado con 153 millones de euros. Asimismo se constituirá una entidad dedicada a la prospección de las necesidades formativas del futuro, cuya información rediseñará el objetivo de los currículos. Las empresas se han comprometido a colaborar estrechamente.

europapress.es

Tres de cada diez estudiantes españoles no habían llegado al curso que les correspondía por edad al cumplir los 15 años

MADRID, 26 Feb. (EUROPA PRESS) –

El 31,4% de los estudiantes españoles de 15 años no se encontraba en el nivel escolar que le correspondía a su edad durante el curso 2016-2017. Un retraso consecuencia, en parte, de la repetición, que ese año variaron entre el 2,1% y el 3,0% en Primaria, y entre 9,7% del primer curso y 6,7% de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Los datos extraídos del informe 'Las cifras de la educación en España 2016-2017', publicado este martes por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, indican que a los 12 años el 85,7% del alumnado ya se encuentra cursando Educación Secundaria Obligatoria, mientras el 14,3% ha acumulado algún retraso y se encuentra todavía matriculado en Educación Primaria. Con 15 años el 68,6% alcanza el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria o ha accedido a Formación Profesional Básica, permaneciendo el 31,4% matriculado en cursos anteriores.

El alumnado que promociona de curso en Educación Secundaria Obligatoria en 2016-2017 varía entre 88,7% de primer curso y 86,7% de cuarto curso. En el Bachillerato este porcentaje disminuye al 82,0% en primer curso y 80,9% en segundo. La tasa bruta de población que finaliza la Secundaria en España con el título de graduado fue de 79,3% en el curso 2015-2016. En las enseñanzas secundarias postobligatorias esta tasa fue de 57,4% para el Bachillerato y de 24,7% para la Formación Profesional de grado medio, título de técnico, y de 27,8% para la FP de grado superior.

Según este informe, la escolarización en España es prácticamente plena desde los tres años (96,3%) hasta los 16 años (96%), descendiendo de forma progresiva a partir de esa edad.

MÁS DE NUEVE MILLONES DE ESTUDIANTES

En términos generales, 9.234.186 de alumnos cursaron enseñanzas no universitarias en el curso 2016-2017. De ellos, 8.135.876 pertenecían al régimen general, 837.611 al régimen especial y 260.699 a la oferta para adultos. Estos estudiantes se distribuían a su vez en 28.211 centros de régimen general, 2.046 de régimen especial y 1.468 para adultos, y estaban asistidos por 738.921 docentes (688.466 de régimen general, 39.869 de educación especial y 10.586 de educación para adultos).

De los datos relativos al profesorado, la amplia mayoría es femenina, con un 66,5% de mujeres. Esta cifra se eleva al 71,9% en las enseñanzas de régimen general no universitarias y, dentro de este, alcanza su máximo en los centros de educación infantil con un 97,6%.

En cuanto a la relación alumnos por profesor, España, con 13,6 alumnos por profesor en primaria, se situó en 2015-2016 por debajo de la media de la Unión Europea (14,4) y de la OCDE (15). Esta ratio también es inferior en los dos niveles de secundaria: 11,7 frente a 12,3 y 12,7 en la primera etapa, y 10,7 frente a 12 y 12,9 en la segunda.

El gasto público en educación en 2016 fue de 47.581,7 millones de euros, lo que supone el 4,25% del PIB. Por tipo de administración, la mayor parte (83,8%) lo financian las comunidades autónomas. Al Ministerio de Educación y FP le corresponde 4,7%. El resto se completa con las administraciones locales, otros ministerios, consejerías y las cotizaciones sociales imputadas.

 ABC.es

«Los alumnos que no tengan una buena base de Matemáticas fracasarán»

El profesor Yeap Ban Har llega a España para explicar a los docentes el exitoso «método Singapur»

Josefina G. Stegmann. Madrid 27/02/2019

En el aula los niños manipulan una balanza, un metro y varias piezas de colores muy parecidas a las de Lego. Estas últimas, unidas entre sí, se han convertido en un «depósito de agua» que consta de tres partes iguales, cada una tiene 1.200 litros. Se le quita una tercera parte, luego otra y queda solo una. Después de todo este proceso, y no antes, la profesora interviene y pregunta: «¿Qué capacidad tiene el depósito en total?».

Los problemas matemáticos ya no están en el libro y los niños no tienen que ir a la página X para hacerlos individualmente mientras intentan recordar cómo sumar y restar y dar con el resultado. Ahora «manipulan» las Matemáticas. En definitiva, las piensan.

La apuesta por la reflexión en esta asignatura que tanta reticencia genera en los alumnos es la «norma» en las aulas de Singapur. Uno de sus mentores, Yeap Ban Har, profesor, director de dos escuelas en Singapur y Tailandia y doctor en Educación Matemática se dirigió ayer en Madrid a 250 profesores (aunque también visitará País Vasco) que quieren incorporar esta metodología en sus clases. «Hay una tradición de enseñanza de las Matemáticas que no motiva el pensamiento. Por ejemplo, cuando los profesores piden que los alumnos memoricen una fórmula o sigan pasos ciegamente. Cuando las Matemáticas no se aprenden pensando se vuelven muy difíciles. El fracaso está relacionado con la falta de pensamiento», explicó Ban Har a ABC.

Este método no es nuevo. Se desarrolló en el país asiático en los años 80 y responde a una filosofía que defiende que la «escuela del pensamiento» da como fruto una «nación que aprende». El éxito de los estudiantes singapurenses podría estar explicado, en parte, por esta pedagogía. En el último informe PISA (2015), en el que se evaluó a 540.000 alumnos de 15 años de 72 países, los alumnos de Singapur encabezaron la lista en Matemáticas, pero también en Lectura y Ciencias.

Ahora, España quiere exportar el «método Singapur». De hecho, ya son unos 300 colegios que usan en las aulas el razonamiento, la cooperación, la aplicación de problemas a la vida diaria y la verbalización. «Esto último es importante porque es típico escuchar a los alumnos -y hasta a algunos adultos- decir: «Esto lo sé pero no sé cómo expresarlo»», explica Aurora Martínez, directora del colegio Los Agustinos de Madrid, que ha aplicado este método por segundo curso consecutivo.

La comprensión lectora y oral es lo que permite que el «método Singapur» pueda ser aplicado a otras asignaturas, tal como se hace en el país asiático. «Piensa infinito», de la editorial SM es la solución educativa que se ofrece en los colegios y que incluye libros de texto, y también materiales con los que entender las Matemáticas apostando por la creatividad y la obtención de resultados a través de varios caminos, no solo uno. «Es como hacer mates pero pasándonoslo bien», dice David, alumno de 3º de Primaria del colegio Los Agustinos. «Antes me costaba entenderlo porque tenía que imaginármelo; ahora, que usamos bloques y diagramas, es más fácil», dice Patricia, de su misma clase y de 8 años.

En cuanto a las diferencias de rendimiento en nuestro país, Yeap Ben Har las atribuye a el uso de diferentes lenguas, curriculums e, incluso, económicas de cada región. Sin embargo, lo importante para él es que haya uniformidad en la enseñanza de las Matemáticas: «España debe procurar que en todas las regiones los profesores enseñen bien las Matemáticas».

Importantes para sobrevivir

Yeap Ban Har defiende la importancia de las Matemáticas como base para desarrollar el pensamiento abstracto que, sin embargo, entiende que también puede aprenderse a través de otras disciplinas como la Filosofía. Sin embargo, sostiene que deben adquirirse conocimientos matemáticos aunque estos terminen en la escuela porque son fundamentales para la vida. «Es importante estar familiarizados con ciertos conceptos y estar cómodos con los números porque sirven para leer noticias, entender estadísticas, hacer operaciones en el banco, etc».

Eso sí, advierte de que el alumno que en el futuro quiera estudiar en el campo de las ciencias, la tecnología, la ingeniería... (las conocidas como STEM) requerirán de una buena formación para sobrevivir. «Sin una buena base en Matemáticas los alumnos que quieran hacer carreras STEM no tendrán oportunidades. No hay que olvidar que el mundo está cada vez más tecnologizado y, en este sentido, las Matemáticas son más importantes que nunca».

europapress.es

El 37% del profesorado español tiene más de 50 años, y 70.000 se jubilarán en los próximos cinco años, según CCOO

El sindicato alerta del envejecimiento de los docentes: sólo hay uno menor de 30 años por cada siete que superan los 50 años

MADRID, 27 Feb. (EUROPA PRESS) –

El 37% del profesorado español tiene más de 50 años, y 70.000 docentes se jubilarán en los próximos cinco años, según CCOO, que ha reclamado un rejuvenecimiento de la plantilla. "Según la OCDE, debería haber al menos un docente menor de 30 años por cada dos mayores de 50, y la ratio española es de un menor de 30 años por siete que superan los 50 años", asegura el sindicato. "Hay que rejuvenecer las plantillas y todas las iniciativas de jubilaciones anticipadas deben mantenerse", ha defendido el secretario general de la Federación de Enseñanza del sindicato, Francisco García, que reclama la reducción de horas lectivas para los docentes mayores de 55 años y su sustitución por horas complementarias de trabajo.



En el informe '¿Cuánto trabaja el profesorado? Mitos y verdades' presentado este miércoles, CCOO critica que en algunas comunidades autónomas no existan diferencias horarias entre los profesores mayores de 55 años y sus compañeros más jóvenes. En concreto, señala a Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León y Galicia, mientras en el resto de territorios se aplican distintas medidas de reducción lectiva que se compensa con actividades complementarias.

Según datos del Ministerio de Educación incluidos en el informe, en el curso 2016-2017 había en España 182.161 docentes mayores de 50 años en centros públicos de enseñanza de régimen general. "En otras palabras, el 37% del profesorado tiene 50 o más años", subraya el sindicato.

MÁS HORAS QUE LA MEDIA EUROPEA

Además, España necesitaría 48.801 profesores más en su sistema educativo para equipararse a la media de horas lectivas del conjunto de la Unión Europea. En concreto, 35.700 docentes deberían incorporarse en las enseñanzas de Primaria y Secundaria, y 13.101 en Secundaria. El sindicato ha recordado que los docentes españoles imparten más horas lectivas, las que se imparten al alumnado en el aula, que sus colegas europeos. En concreto, un profesor de Primaria supera en un 15,48% a la media de la Unión Europea, mientras que en Secundaria es un 6,7% más que en el conjunto de los países europeos. En Bachillerato, también dan un 9,13% de horas lectivas más que en el resto del continente.

"Hay que hablar del profesorado y para esto necesitamos un Estatuto Básico Docente", ha reclamado Francisco García al repasar las consecuencias que han tenido en la labor docente los cambios legislativos de la última década en España, como el Real Decreto 14/2012 aprobado por el Partido Popular en 2013 que aumentó la jornada lectiva de los profesores en todo el país.

Según CCOO, el Real Decreto provocó la destrucción de 32.821 puestos docentes en toda España. Y con el incremento obligatorio del horario lectivo, supuso un deterioro de la calidad de la enseñanza. "Más horas de clase son menos horas para garantizar que las clases vayan bien, y si tienes menos horas fuera de clase, tienes menos tiempo para llevarlas bien preparadas", ha expuesto el responsable de enseñanza.

En ese sentido, Francisco García ha incidido en derribar el mito de que los docentes no trabajan fuera del aula. "Un profesor de Filosofía puede tener que corregir exámenes de más de 200 alumnos, exámenes de tres o cuatro hojas por las dos caras, así que imaginad lo que se puede tardar en corregir 900 páginas de exámenes", ha puesto como ejemplo.

NUEVA LEY "INSUFICIENTE"

El informe de CCOO se ha presentado días después de que el Congreso de los Diputados aprobara la ley de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, impulsada por la ministra de Educación, Isabel Celaá, para acabar con las últimas medidas vigentes del Real Decreto aprobado por el gobierno de Mariano Rajoy en 2012 para aplicar recortes en educación.

Entre ellas, el aumento del horario lectivo del personal docente hasta las 25 horas en Educación Infantil y 20 horas en las restantes enseñanzas, aunque el texto aprobado delega en los gobiernos autonómicos decidir el horario lectivo de sus docentes, siempre que no se superen las 23 horas semanales. Para CCOO, la ley "es claramente insuficiente", según Francisco García, que ha criticado que el Gobierno no aprobara esta medida por Real Decreto para derogar los recortes cuanto antes, y que no haya regulado el mismo horario lectivo para todo el Estado.

"Deja en manos de las comunidades autónomas una horquilla y esto no nos parece de recibo, porque un profesor de Castilla-La Mancha puede acabar trabajando más que otro de Asturias o Andalucía", ha explicado. García también ha aludido a la coincidencia del planteamiento del sindicato con el Partido Popular, que presentó una enmienda en el Senado para establecer que los maestros de Primaria tengan 23 horas lectivas y los profesores de Secundaria 18 en toda España, independientemente de la comunidad donde ejerzan. "El PP, después de perpetrar el crimen, ahora presenta la solución", ha resumido el responsable de Enseñanza de CCOO recordando que los populares fueron los responsables de aumentar el horario lectivo de los profesores españoles, y ha acusado a la formación de Pablo Casado de plantear esta enmienda de forma "oportunistamente".

EL PAÍS

¿Por qué las empresas no encuentran talento joven si esta es la generación mejor formada?

El 72% de las compañías tienen problemas para cubrir sus vacantes porque no hallan perfiles formados en sus necesidades, según un estudio de IESE

BÁRBARA SÁNCHEZ. Madrid 27 FEB 2019

La generación más preparada de la historia es también la que se enfrenta a una tasa de desempleo juvenil que dobla la media europea. Pero mientras casi el 33% de los jóvenes españoles menores de 25 años está en paro, las empresas dicen no encontrar nuevo talento para incorporar a sus filas. Un mensaje repetido que ahora un reciente estudio de la escuela de negocios IESE apuntala con cifras: de 53 grandes empresas entrevistadas, el 72% asegura que tiene problemas para encontrar empleados con los que cubrir sus vacantes. No por falta de candidatos, sino porque estos no tienen la formación que necesitan.

Las empresas coinciden en señalar que existe un desencuentro entre la formación que reciben los jóvenes y los perfiles que ellas necesitan para incorporar a sus equipos. Es la famosa brecha entre educación y empleo. La OCDE señala que el desajuste de las capacidades que se requieren para los puestos de trabajo afecta al 33% de los trabajadores españoles, mientras que en el informe **Global Skills Index** que elabora la consultora de recursos humanos Hays puntúa con un 10 sobre 10 ese “desalineamiento del talento” en el caso de España. Esta paradoja de jóvenes que no encuentran empleo y empresas que no encuentran jóvenes se complica si se le suma, por un lado, una tasa de abandono escolar del 18,3% y, por otro, una sobrecapacitación que afecta al 27% de los trabajadores, según los datos de la OCDE. Un desajuste por arriba y por abajo.

¿Cómo se explica este juego de contradicciones? “Tenemos una serie de problemas estructurales en el sistema educativo que inciden en esta situación”, señala María Luisa Blázquez, investigadora y coautora del estudio de IESE, titulado **El futuro del empleo y las competencias profesionales del futuro: la perspectiva de las empresas**. “En primer lugar, el alto abandono escolar, ya que el grado de estudios está directamente relacionado con el nivel de desempleo. También hay una penetración mucho más baja de la FP, que ayuda a generar el desajuste por arriba. Y el desajuste por sobrecapacidad, pues el tipo de carreras más estudiadas no se corresponden con las que tienen más demanda de empleo”.

La tecnología ha actuado como un factor multiplicador del efecto de estos problemas. La digitalización en la que se encuentran inmersas todas las empresas, grandes y pequeñas, ha cambiado en muy poco tiempo el tipo de perfiles que buscan las compañías. Ahora necesitan profesionales capaces de llevar a cabo ese proceso de transformación. Así, se lanzan a la caza de desarrolladores, expertos en *big data*, profesionales de la ciberseguridad... para encontrarse con que el sistema educativo y la oferta formativa no se mueven al mismo ritmo que sus necesidades.

Es precisamente en el sector tecnológico donde más se acusa este desfase. “No es un problema de unas pocas empresas, está absolutamente generalizado en el ámbito tecnológico. Nos ocupa y nos preocupa mucho”, asegura Enrique Ruiz, *partner technology manager* en Microsoft, que habla de un déficit de talento. “Las empresas tienen muchísimas dificultades para encontrarlo y contratarlo. Y eso a su vez está produciendo una ralentización de nuestras industrias. El sentido de urgencia es absoluto”.

¿Qué soluciones proponen? Tanto las compañías encuestadas para el estudio de IESE como los responsables de varias iniciativas que, desde el mundo empresarial, ensayan nuevas fórmulas de formación integrada sugieren su propio listado de alternativas para evitar que la brecha se convierta en un abismo. Estas son las medidas que reclaman las empresas:

1. Una colaboración más estrecha

La colaboración entre empresas y universidades o centros de formación no es anecdótica, pero sí está restringida a dos áreas muy concretas: entablar relaciones institucionales y articular la incorporación de alumnos en prácticas. Ahora se trata, dicen, de ir un paso más allá. La investigación de IESE refleja que las compañías quieren tener un papel más activo en la definición de la educación del futuro. “Muchas veces a las empresas se les considera como meros receptores de los jóvenes que salen formados del sistema educativo”, señala Blázquez. “Pero deberían tener un papel mucho más importante porque son las que mejor conocen los perfiles profesionales que se necesitan”.

Amazon, por ejemplo, ha creado dos programas (AWS Academy y AWA Educate) para formar talento. “Los profesionales con conocimientos sobre nube están muy demandados. Estos programas permiten a las instituciones educativas ofrecer currículo y aprendizaje práctico en ello”, explica Carlos Sanchiz, *solutions architect manager* de Amazon Web Services.

Y en Microsoft ha alcanzado un acuerdo con la Universidad Complutense de Madrid para desarrollar contenidos formativos sobre *machine learning*. “Es una novedad, hasta ahora la universidad pública no estaba abierta a este tipo de colaboraciones pero estamos empezando a ver señales de apertura”, apunta Ruiz. “Es necesario impulsar estos acuerdos entre universidad y empresa. Y entender el entorno universitario como un camino de inserción al mundo laboral y no como un fin en sí mismo de obtener un título”.

2. Planes de estudio flexibles y ágiles

Prosegur tenía una necesidad muy concreta: incorporar 15 nuevos empleados para poner en marcha un centro de excelencia de automatización y robótica. Para ello necesitaban profesionales formados en esta tecnología, muy novedosa y para la que apenas hay expertos. Ninguna universidad española ofrecía preparación, aunque fuera básica, por lo que optaron por lanzar un programa de formación para jóvenes. “Hay una brecha gigante entre lo demandado por las empresas y lo que se imparte, al menos en las facultades de ámbito científico”, asegura Fernando Cisneros Villa, director de automatización y robótica de Prosegur. “Las universidades se tienen que unir al uso de metodologías ágiles que está inundando las empresas para generar valor de forma temprana y adecuarse a la digitalización”.



Planes de estudio más flexibles y ágiles para poder adaptarse con más rapidez a las necesidades cambiantes del mercado laboral. La petición es simple sobre el papel, pero complicada en la práctica por la burocracia. La consultora McKinsey tiene en marcha la iniciativa Generation, un programa de formación —en el que se enmarca el proyecto de Prosegur y en el que también han participado Amazon y Microsoft— para jóvenes desempleados.

Buscan precisamente borrar esa brecha mediante análisis de mercado que les permitan identificar las profesiones más demandadas y revisiones periódicas de sus programas. Los datos, dicen, secundan su modelo: de los 2.000 jóvenes que han pasado por el proyecto, el 80% tiene trabajo. Pero aunque colaboran con centros formativos públicos, como la Escuela de Organización Industrial (EOI), han optado por mantenerse al margen de los certificados oficiales. “Se obliga a que el programa no cambie en el último año, no se puede actualizar”, explica Pablo Hernández, socio gerente en McKinsey. “A muchas universidades les pasa esto, tienen las manos atadas. Es un problema estructural”.

3. Formación práctica y en competencias

¿Qué es exactamente lo que buscan (y no encuentran) las empresas? Formación en nuevas tecnologías e idiomas son las áreas peor cubiertas, según la investigación de IESE. El desajuste no se agota, sin embargo, en los conocimientos; también aparece en el terreno de las habilidades. El 52% de las empresas creen que el sistema educativo no forma a los jóvenes lo suficiente en la capacidad de comunicación y el 56% señala carencias en la habilidad para trabajar en equipo. Falta también, dicen, adaptabilidad, resiliencia e iniciativa.

La solución que se propone es un enfoque más práctico de la formación, que incluya conocimientos técnicos pero también competencias. Precisamente es ahí, en las *soft skills* o habilidades blandas, donde Adecco tiene más dificultades en sus procesos de selección. Buscan perfiles para puestos comerciales y de gestión, por lo que se dirigen a universitarios titulados en ADE, Psicología, Sociología... un segmento en el que hay oferta suficiente. Donde pinchan, sin embargo, es en las habilidades personales. “La curiosidad, la adaptación al cambio y el aprendizaje constante”, enumera Iria Vázquez, directora de gestión de talento y empleabilidad de Adecco. “Normalmente, los recién licenciados creen que en ese momento ya han completado su formación técnica. Es más bien al contrario: ahí empieza la formación de verdad”.

4. La FP, una parte importante de la solución

En la taberna Puerto Lagasca, en el centro de Madrid, acaba de empezar el turno de comidas. Carmen, de 20 años, se mueve entre las mesas para tomar nota de los pedidos y cantar las sugerencias del día. Es una de las alumnas del programa de FP dual que la Fundación Mahou San Miguel tiene en marcha para formar a jóvenes en riesgo de exclusión social como profesionales de la hostelería. La brecha entre educación y empleo afecta a todos los niveles y en todos los sectores. “El principal quebradero de cabeza de los hosteleros no es tratar con el cliente, sino encontrar camareros formados”, asegura Beatriz Herrera, directora de la fundación.

Por el programa de Mahou han pasado 500 jóvenes y el 90% ha conseguido empleo estable. A pesar de este ejemplo de éxito, lo cierto es que la FP —y más en concreto la modalidad dual, que combina clases teóricas con formación práctica en las empresas— sigue siendo en España una opción secundaria (800.000 matriculados frente a los casi 1,6 millones de universitarios). También hay escasez de titulaciones medias y la misma carencia de formación en habilidades y competencias de la que adolecen los universitarios, según el estudio de IESE. Las empresas sugieren extender el modelo y dotarlo de más prestigio. Aunque en eso, a ellas también les toca emplearse a fondo. “Es cierto que todavía en algunas compañías, quien viene de FP no se considera que tengan el mismo potencial de desarrollo de carrera que los universitarios”, apunta María Luisa Blázquez, de IESE.

europapress.es

El Gobierno prepara un decreto para evitar que la baja por maternidad de profesoras en prácticas les reste antigüedad

MADRID, 27 Feb. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno prepara una modificación del Real Decreto 276/2007 por el que se regula el ingreso, el acceso y la adquisición de especialidades en los cuerpos docentes, para evitar que las profesoras en prácticas se vean perjudicadas por su situación de baja de maternidad a la hora de optar a un concurso de plazas. Así lo han confirmado fuentes del Ministerio de Educación y Formación Profesional a Europa Press, que han manifestado la “voluntad clara” del departamento de Isabel Celaá “por solucionar esta situación”. Hasta ahora, las mujeres en esta situación tenían menos opciones que los hombres a la hora de competir por una plaza, porque les restaba antigüedad. La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha aplaudido esta iniciativa,

que califica como una "reivindicación histórica" de su sindicato que "será aprobada por el Consejo de Ministros en los próximos días", aseguran.

Según CSIF, la administración contempla un periodo de prácticas de seis meses, que incluye un proceso de docencia directa para comprobar la aptitud para la enseñanza del personal que aspira a una plaza. Esta circunstancia provoca que las mujeres cuya baja de maternidad coincide con este periodo de prácticas, tengan a posteriori menos opciones que los hombres a la hora de competir por una misma plaza, porque no llegan a cumplir estos seis meses de prueba.

EL PAÍS

El 50% del profesorado universitario fijo investiga poco o nada

Un endeble sistema de rendición de cuentas llena las aulas de funcionarios que transmiten conocimiento sin generarlo. El sistema de sexenios se revela insuficiente 30 años después

ELISA SILIÓ. Madrid 28 FEB 2019

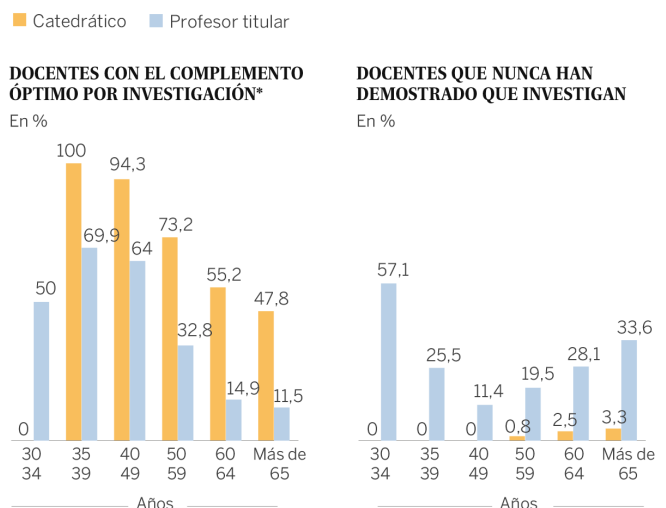
Desde 1983 la ley establece que los profesores universitarios están obligados a enseñar e investigar, pero la mitad de ellos lo incumple. El 34% de los catedráticos (3.600) y el 60% de los profesores titulares (16.200) no han demostrado producir ciencia de calidad a lo largo de toda su carrera, como revelan los datos recién publicados por el Ministerio de Educación que, en todo caso, reflejan una mejoría respecto a hace un lustro. La investigación en la Universidad se evalúa y se premia con un complemento salarial en la nómina. Son los llamados sexenios, que ideó el catedrático Roberto Fernández de Caleyá hace 30 años y que impusieron por primera vez la autoevaluación de un colectivo de funcionarios y su efecto en el sueldo.

Estados Unidos y China lideran la productividad científica medida en patentes y en publicaciones en revistas especializadas. En estas últimas editaba España en 1990, el 1,6% de las investigaciones mundiales y hoy alcanza el 3,2%, ocupando el undécimo puesto. Además, registra un 1% de patentes lo que la sitúa en un décimo sexto puesto. El 19% de estas patentes en 2017 fueron universitarias, frente al 12,4% una década antes.

La importancia de la investigación universitaria la resume así Juan Romo, rector de la Carlos III, uno de los campus públicos más jóvenes y que puede presumir de tener una media alta de sexenios (2,9 de promedio): "Lo que diferencia a una buena Universidad es que su plantilla esté en contacto con la frontera del conocimiento, profesorado que no solo transmite, sino que genere y transfiera ese conocimiento".

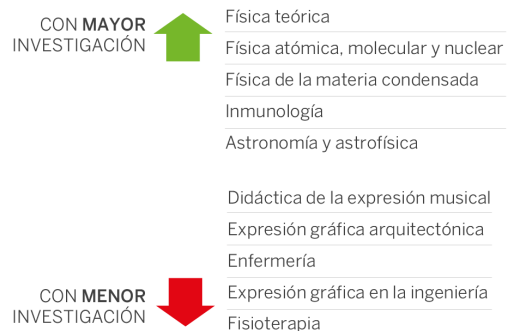
En el estudio *¿Afectan las funciones de investigación y administración a la docencia?* (2015), de Aurora García-Gallego, catedrática de Análisis Económico, y varios colegas, se concluye que las clases de quienes hacen ciencia son un 20% mejores, porque esos docentes están más al día en un mundo en constante cambio. Pero se advierte, a la vez, que un exceso de investigación acaba por descuidar la docencia. El estudio se abordó con opiniones anónimas de 600 personas de la Universidad Jaime I de Castellón.

Los profesores que investigan solicitan de forma voluntaria cada seis años su complemento salarial. La Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) —formada por científicos universitarios de prestigio y representantes de las autonomías y el Gobierno— examina los trabajos presentados para ver si cumplen los méritos previstos (artículos, libros o patentes). Si pasan la prueba su sueldo se incrementará con 140 euros mensuales. A lo largo de la carrera se pueden acumular seis sexenios. La estadística demuestra que los profesores de más edad acreditan pocos. El 20% de los profesores titulares (5.400) no tiene ninguno porque no investiga o lo hace con resultados mediocres. "Hay mucha gente de la vieja guardia que cree que basta con dar clases", se lamenta García-Gallego.



(*) Porcentaje de docentes que alcanza los sexenios potenciales, es decir, que han obtenido todos los sexenios que podían obtener desde la lectura de su tesis.

ÁREAS DE CONOCIMIENTO EN LAS QUE LOS DOCENTES DEMUESTRAN QUE INVESTIGAN





Entre los que no tienen sexenios cabe también la posibilidad de que sencillamente no les interese solicitarlos. Pero esto no es habitual si se ha investigado previamente, porque los sexenios son imprescindibles en algunas universidades para impartir clases de doctorado, dirigir tesis o participar en los tribunales que las evalúan. Y sin sexenios hoy no se promociona en la carrera, eso fuerza a los más jóvenes a lograrlos.

Ese aparente desinterés por incrementar el sueldo a base de investigar puede tener su origen en la Ley para la Reforma Universitaria de 1983, que permitió subir los salarios a quienes firmaran contratos con la industria. Parte de los profesores de Ingenierías han descuidado su vertiente investigadora, menos lucrativa, en favor de la empresa privada. Y por tanto tienen menos sexenios.

“Para nosotros los de letras investigar es casi el *hobby* que haces en tu tiempo libre, estás deseando que llegue el fin de semana o la Semana Santa para poder escribir algo”, explica Rocío, ayudante doctor de la Universidad de Sevilla. “En la universidad es imposible sacar un minuto, entre gestión, clases, tutorías”.

García-Gallego alaba a los países anglosajones, donde el investigador cada año se reúne con su jefe y repasa la contribución científica de este, los fondos económicos que ha traído a su universidad para emprender líneas de investigación y la opinión que sus alumnos tienen de él.

Lejos de tener un sistema tan organizado, en España las universidades carecen, en general, de mecanismos para la rendición de cuentas de los profesionales. Hay, sin embargo, versos sueltos, como la Carlos III, que tienen mayor control y mejores estadísticas: “Hay que incentivar la investigación con complementos salariales, menos horas de clase, más laboratorios o más ayudantes”, defiende el rector Juan Romo. Esta universidad evalúa la labor del profesorado cada dos años y la premia económicamente.

El catedrático Alonso Rodríguez Navarro, que participó en el inicio de los sexenios, opina 30 años después que el sistema no funciona, porque “no se hace ciencia para avanzar, sino para publicar en una revista de impacto y que te cuenta para lograr un sexenio”. Aunque cree que sin la evaluación “la cosa sería aún peor”. Pone de ejemplo a Reino Unido, donde se supervisan los resultados de los departamentos y en función de ello se les financia, pero es costosísimo.

europapress.es

Los estudiantes extremeños fueron los mejores en la Selectividad de 2018, y los baleares tuvieron la nota media más baja

MADRID, 28 Feb. (EUROPA PRESS) –

Los estudiantes extremeños fueron los que mejor nota media obtuvieron en la Selectividad de 2018, con un 7,64, mientras que los baleares se encuentran en la última posición por comunidades con un 6,84 de nota media, según la Estadística de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad que ha publicado este miércoles el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

En 2018 se matricularon 290.514 estudiantes en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), lo que supuso un aumento de 3,4 puntos respecto al año anterior. La nota media de todos esos estudiantes fue de 7,28, y sólo seis comunidades están por debajo de esa calificación media: Asturias, Castilla-La Mancha, Comunitat Valenciana, Cataluña, Galicia y Baleares.

Después de Extremadura, los estudiantes de Canarias es la segunda comunidad con mayor nota media en la selectividad, con un 7,6, y detrás se sitúan los de Murcia, con un 7,5. Por orden de calificaciones, siguen los de Aragón (7,43), País Vasco (7,40), Castilla y León (7,36), Cantabria (7,36), Comunidad de Madrid (7,35), La Rioja (7,32), Andalucía (7,31) y Navarra (7,3), todas por encima de la media española.

El 95,34% de los estudiantes de Bachillerato superaron la fase general de la PAU genérica en la convocatoria ordinaria, mientras que en la convocatoria extraordinaria este porcentaje desciende hasta el 73,96%.

Por sexos, solo hay más hombres que mujeres en las PAUs para mayores de 25 y 40 años. Además, "resulta significativo que las mujeres sobrepasen el 57% en la convocatoria ordinaria de PAU genérica", según el Ministerio.

La inmensa mayoría de las personas que realizaron la Selectividad el año pasado tenían 18 años, 193.253, aunque también destaca la cifra de mayores de 25 años, en total 33.117. De ellos, 10.307 tenían más de 40 años.

En 2013 un informe encargado por el ministro José Ignacio Wert ya evidenció que “el 57% de los profesores universitarios funcionarios tienen un sexenio reconocido o ninguno, es decir, una actividad investigadora nula o casi inexistente”. Las cifras poco a poco van mejorando.

¿DOCENTES QUE SOLO ENSEÑAN?

El informe encargado por el PP planteó en 2013 que hubiese campus sin investigación, como los colleges de Estados Unidos que solo imparten grados. “De facto existe ya esa figura y debería de estar regulada, pero estando al tanto de la investigación. Si son buenos podían impartir las clases en los primeros cursos, que el temario no ha cambiado en años. Nadie duda de la calidad de Oxford o Cambridge y allí hay ese tipo de profesores”, razona Juan Margalef, de La Facultad Invisible, una asociación fundada por los premios nacionales de fin de carrera. El catedrático de la Politécnica de Madrid Alonso Rodríguez Navarro matiza que estos funcionarios servirían para docencia de grado, pero no siempre en máster y nunca en doctorado.



Alejandro Tiana: «La equidad es una de nuestras fortalezas, pero está en riesgo de debilitarse»

El secretario de Estado de Educación y Formación Profesional defiende que el sistema español tiene como uno de sus retos fundamentales no dejar a ningún alumno atrás

Josefina G. Stegmann. Madrid 28/02/2019

Podría decirse que Alejandro Tiana ha revalidado su título. Hoy es secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, como también fue secretario general de Educación entre 2004 y 2008 en el primer Gobierno Zapatero, una etapa en la que impulsó la Ley Orgánica de la Educación (LOE). Ahora, por segunda vez, es el hombre de confianza de otra ministra de Educación para guiar la reforma educativa de Pedro Sánchez. Una nueva ley que busca un «sistema más inclusivo y equitativo, en el que todos los niños, niñas y jóvenes dispongan de oportunidades reales de aumentar su formación», afirma.

¿Cuáles considera que son las necesidades que tiene hoy día el sistema educativo en España?

Hay tres necesidades fundamentales. En primer lugar, favorecer el éxito de todos en la educación básica, lo que implica no dejar a ningún estudiante atrás, proporcionarles oportunidades personalizadas de recuperación y refuerzo en cuanto se detecten dificultades, disminuir la tasa de repeticiones y aumentar la tasa de titulación en ESO. En segundo lugar, aumentar la tasa de continuación de estudios en los niveles postobligatorios, especialmente en la Formación Profesional, que está por debajo de lo que sería deseable. En tercer lugar, reforzar la autonomía de los centros educativos, para poder aprovechar al máximo las capacidades de docentes y estudiantes y así dar una respuesta mejor y más adaptada a la diversidad del alumnado.

¿Qué opina de que hayamos tenido tantas leyes educativas en función del partido que gobernaba?

Creo que hay un cierto tópico detrás de esa idea común. El sistema educativo español tiene una configuración bastante estable desde 1990 al menos, salvo algunos intentos poco justificados de darle un giro radical que, como con la Lomce, no han dado buenos resultados. No se puede olvidar que después de 1978 hubo que «constitucionalizar» la educación y eso obligó a adaptar todo el sistema educativo al nuevo marco constitucional, lo que implicó importantes cambios legislativos. También se han producido en estos años diversos cambios curriculares. Pero, en conjunto, los cambios no han sido muy grandes ni tampoco más frecuentes que en otros países de nuestro entorno.

¿Cuáles son los cambios que quiere introducir este Gobierno en la educación?

Hay varios objetivos. Por una parte, concebir una educación básica y obligatoria más flexible, en la que existan caminos diversos y flexibles pero equivalentes, conducentes a un mismo título académico. Por otra parte, reforzar la Formación Profesional, lo que implica agilizar los procesos de revisión de los estudios ofrecidos y establecer contactos más estrechos con el sistema productivo. Y también querría mencionar la necesidad de evolucionar hacia un sistema más inclusivo y equitativo, en el que todos los niños, niñas y jóvenes dispongan de oportunidades reales de aumentar su formación.

Usted y la ministra en alguna ocasión mencionaron la importancia de la tecnología y la digitalización de las aulas. ¿Cómo se puede llevar a cabo?

No cabe duda de que es un gran desafío. En realidad, diría que nuestras sociedades están inmersas en un proceso de transformación digital y la educación no puede permanecer al margen. Ello implica incorporar a los centros educativos las tecnologías mejores y más adaptadas a las necesidades sociales, permitir que los docentes se formen para hacer frente a su tarea aprovechando los nuevos instrumentos y desarrollar la competencia digital en los estudiantes y en los actores del sistema educativo.

¿Qué mejoras se pueden introducir para el profesorado?

Estoy convencido de que la mejora fundamental que tenemos pendiente consiste en revisar con seriedad y profundidad el modelo que poseemos de carrera profesional docente. Y hay que hacerlo desde una visión de conjunto. Durante muchos años hemos introducido mejoras en aspectos concretos, como la formación inicial, pero ha llegado el momento de abordar la carrera en su integridad. Es una tarea que requiere tiempo y negociación, por eso deberá ser el próximo paso que demos.



El sistema educativo español siempre se ha caracterizado por su equidad: las mismas oportunidades para los alumnos independientemente de su procedencia. ¿Cree que se ha reducido esa equidad tras la crisis?

Los datos internacionales, como PISA, o algunos estudios acerca de la segregación interna en los sistemas educativos nos alertan de que la equidad, que ha sido siempre una de nuestras fortalezas, está en riesgo de debilitarse. Por eso debemos tomar medidas para corregirlo. Desde mi punto de vista, hay dos medidas fundamentales para recuperar el terreno perdido: por una parte, establecer mecanismos personalizados de recuperación y tratamiento de las dificultades para evitar el fracaso de los estudiantes con más problemas; por otra parte, impedir la segregación escolar, con objeto de permitir que todas las escuelas puedan cumplir su misión en condiciones de equidad.

Existen comunidades como Castilla y León, Madrid y Navarra que, según el informe PISA, alcanzan el nivel educativo de los países nórdicos, siempre tomados como referentes. ¿Por qué estos modelos de éxito no se hacen extensibles a todo el país, según el contexto de cada región?

Porque así no funcionan las cosas. Los sistemas educativos son organismos en movimiento, que deben sus características a su historia, su contexto y las dinámicas sociales en que se insertan. Lo que sí podemos hacer es estudiar las diversas realidades para reflexionar sobre nuestras posibilidades y aprender de ese modo. Pero creo que este tipo de acciones se llevan a cabo. La Conferencia Sectorial de Educación es un entorno de cooperación, similar al que tienen otros países descentralizados, en el que todos aprendemos de los demás.

¿Qué mensaje daría a todos los directores de colegios, maestros, familias y alumnos que están leyendo esta entrevista?

Que confíen en nuestro sistema educativo y sus agentes principales. A lo largo de los muchos años he encontrado a multitud de personas e instituciones que dan lo mejor de sí mismos para proporcionar una mejor educación a nuestros niños y jóvenes. Merecen nuestra confianza para seguir haciéndolo. Y por otra parte, les diría que la educación es una tarea colectiva, en la que todos somos necesarios y tenemos algo que aportar. No hay que desentenderse de la tarea educativa. Todos juntos haremos grandes cosas.

europapress.es

Celaá firma con la patronal AMETIC un convenio para la revisión permanente de los títulos de Formación Profesional

La ministra ha suscrito también con Samsung un acuerdo también con Samsung un acuerdo para el diseño de cursos sobre inteligencia artificial y 'big data' de FP

MADRID, 28 Feb. (EUROPA PRESS) –

La Ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, y el presidente de AMETIC, Pedro Mier, han firmado este jueves un protocolo de intenciones para la revisión y actualización de forma permanente de los títulos de Formación Profesional (FP) relacionados con el sector tecnológico y digital. Se trata de un protocolo de intenciones de una duración de cinco años, prorrogable de forma expresa dos años más, según AMETIC. Durante el acto, celebrado en la sede en Madrid de AMETIC, la patronal de la industria tecnológica y digital española, Celaá ha asegurado que "es probable que la mayoría de los niños que comienzan la escuela primaria hoy, acaben trabajando en nuevos tipos de empleo que no existen todavía" como síntoma del "imparable proceso de digitalización de nuestra sociedad y de nuestro entorno laboral"

Por su parte, Mier ha resaltado la relevancia de este acuerdo de colaboración con el Ministerio. "Para ser un país competitivo con una industria digital potente, se necesitan profesionales bien formados y cualificados en competencias digitales", ha destacado. El texto recoge que AMETIC revisará los títulos de FP, colaborando en la actualización de los contenidos según las necesidades del tejido productivo que permitan mantener la vigencia de las ofertas formativas, según ha informado el Ministerio. Además, la asociación de empresas tecnológicas colaborará con el Ministerio en el diseño de actividades de formación para el profesorado de los ciclos formativos relacionados con el sector digital. Todo ello con el fin de garantizar la competencia técnica del docente en relación con las enseñanzas que imparten.

ACUERDO CON SAMSUNG

También este jueves, la ministra Celaá y el vicepresidente corporativo de Samsung, Celestino García, han firmado un protocolo de colaboración para el diseño y la implementación de dos cursos de especialización sobre inteligencia artificial y 'big data' dirigidos a titulados de FP.

"También abordaremos el diseño y conceptualización de un módulo profesional de programación, para su incorporación en los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, con el objetivo de mejorar la empleabilidad del alumnado", ha destacado la ministra. Este protocolo de intenciones, que cuenta con una vigencia de cinco años prorrogable a dos más, contempla la colaboración de la empresa en el desarrollo de un proyecto para promover las vocaciones STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas, en sus siglas en inglés) y el acceso a estudios de Formación Profesional entre el alumnado femenino.

La iniciativa estará dirigida a alumnas de los últimos cursos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). "La tecnología es fundamental para el desarrollo de la educación en el siglo XXI. Necesitamos dar respuesta a la transformación digital que están experimentando todos los procesos productivos. Una vez más, agradecemos al Ministerio de Educación y Formación Profesional todo el apoyo que nos brinda en esta tarea", ha armado el vicepresidente corporativo de Samsung.

EL PAÍS

Barcelona ensayará un bachillerato de tres años contra el abandono escolar

Tres institutos de la capital catalana flexibilizarán el currículo de esta etapa el próximo año para preparar al alumnado para la universidad y ciclos formativos de grado superior

JESSICA MOUZO QUINTÁNS. Barcelona 28 FEB 2019

Barcelona ha vuelto a poner sobre la mesa una recurrente propuesta educativa que pulula desde hace años en el sector de la enseñanza: el bachillerato en tres años. El Consorcio de Educación de Barcelona (CEB), formado por la Generalitat y el Ayuntamiento, pondrá en marcha el año que viene una prueba piloto para flexibilizar esta etapa posobligatoria en tres institutos de la capital catalana. El objetivo es rebajar las tasas de abandono escolar en la etapa posobligatoria y preparar al alumnado tanto para los estudios universitarios como para los ciclos formativos de grado superior.

Según las encuestas de Eurostat, la tasa de abandono escolar prematuro —esto es, los jóvenes de entre 18 y 24 años que han dejado el sistema educativo sin completar estudios posobligatorios, como bachillerato o ciclos medios— asciende al 18,3% en España. En la Unión Europea es del 10,6%. "Detectamos que hay un abandono en esta etapa y hemos iniciado un camino de bachilleratos más flexibles, integradores y competenciales", ha explicado este jueves en rueda de prensa el presidente del CEB y director de Centros Públicos de la Generalitat, Josep González Cambray. En Cataluña, la tasa de abandono prematuro en 2018 era del 17%.

La Administración catalana ha seleccionado tres institutos para ensayar el curso que viene este bachillerato flexible de tres años, que consistirá en distribuir en ese período todo el contenido que el sistema compacta en dos cursos e incluso añadir contenidos adicionales con perfil más profesional. Los tres centros mantendrán, no obstante, la oferta de realizar el bachillerato tradicional, en los dos años. "Hemos seleccionado centros donde, por el currículo que dan, es más fácil hacer esta adaptación y también donde vemos que hay alumnos susceptibles de acogerse a este bachillerato", ha puntualizado González Cambray.

El presidente del CEB no ha concretado cómo se articularán exactamente los currículos académicos ni tampoco si serán itinerarios cerrados o moldeables según el tipo de alumnado. "Los tres centros están ahora mismo haciendo la adaptación curricular con la Inspección Educativa, dentro de los márgenes que permite su autonomía de gestión y en función del perfil de su alumnado", ha justificado. Con todo, lo que sí ha avanzado el Departamento de Educación de la Generalitat es que los centros tendrán margen de maniobra para incorporar, además de los contenidos propios de la etapa educativa, metodologías o modalidades de la formación profesional. Así, en el Instituto Infanta Isabel se incorporará la opción de cursar la etapa en tres años en el bachillerato ordinario. En el Instituto Ferran Tallada, donde también se aplicará esta prueba piloto, se añadirán enseñanzas deportivas de salvamento y socorrismo en los cursos de primero y segundo. En el Instituto Balmes, tercer centro donde se ensayará el bachillerato flexible, se incorporarán en esta etapa unidades formativas de los ciclos de informática.

La medida del bachillerato en tres años ha rondado en numerosas ocasiones entre los despachos políticos, aunque con justificaciones y aplicaciones diversas. De hecho, incluso Cataluña en 2006, durante el Gobierno de Pasqual Maragall, se planteó esta etapa en tres años para determinados alumnos con el fin de combatir el abandono prematuro. El Ejecutivo socialista de José Luis Rodríguez Zapatero también hizo una aproximación en esta línea. El PP llevó en su programa electoral en 2011 una propuesta para ampliar el bachillerato a tres años, pero a costa de recortar uno a la enseñanza obligatoria. Ninguna de ellas, no obstante, salió adelante. El otoño pasado, la actual ministra de Educación, Isabel Celaá, recuperó el modelo del bachillerato en tres años en su borrador de reforma de la LOMCE, pero con una propuesta muy diferente a la expuesta por el PP: permitir cursar el bachillerato en tres años a los alumnos repetidores del primer curso para fidelizar a este grupo y reducir el abandono.

El plan piloto de Barcelona, aunque cercano a la propuesta de Celaá, no limita el acceso al bachillerato de tres años a los estudiantes que repiten primero de bachillerato o con necesidades educativas especiales. Cualquier alumno de estos tres centros podrá decidir, desde antes de empezar esta etapa postobligatoria, cursar el



bachillerato en tres años o en dos. "El valor añadido está en que, de inicio, ya facilitamos las herramientas para adaptar el bachillerato. Desde el principio, ya se encontrarán con esta facilidad y flexibilidad para seguir con sus estudios", ha indicado González Cambray.

"Abandono salvaje"

Entre la comunidad educativa, el modelo del bachillerato en tres años para fidelizar al alumnado y evitar el abandono escolar ya es una propuesta de largo recorrido. "Aunque en los círculos políticos no se haya asumido tanto, en el mundo de los expertos en educación se habla desde hace mucho tiempo. Hemos creado un muro entre la ESO y el bachillerato y el resultado es un abandono salvaje e injustificado", valora Ismael Palacín, director de la Fundación Bofill, un centro de investigación en educación.

La Fundación Bofill celebró hace un par de semanas unas jornadas en las que exponía, de hecho, la preocupación del sector por las altas tasas de abandono prematuro. Según el centro de investigación, el curso pasado, por cada 100 alumnos que inician bachillerato, lo finalizan dos años después, unos 80. En el caso de los ciclos formativos de grado medio, se gradúa el 46%. "Tenemos un sistema educativo muy polarizado con más de un 40% de estudiantes universitarios, pocos de Formación Profesional y mucho abandono. Los que no van a la universidad, no van a ninguna parte. Sin reducir universitarios, lo que hay que hacer es crear una FP valorada y de calidad. Ponemos muchas barreras, como el título de ESO, que apartan, no dejan seguir estudiando y tampoco protegen de la pobreza. Y faltan medidas de segunda oportunidad y de reenganche", zanja Palacín.

MAGISTERIO

Plus por desempeño docente

José M^a de Moya. Director de Magisterio

Apenas una semana después de que el consejero de Educación de La Rioja anunciara en estas páginas que los docentes públicos de aquella región cobrarán un plus por la consecución de objetivos, el PP ha hecho suya la iniciativa y la ha llevado a su programa electoral. No es la primera vez que se abre este melón pero ahora sí parece estar maduro. En todo caso, aunque la medida pueda resultar de sentido común hay que saber explicarla.

No hay que ser un desalmado liberal meritocrático para entender que no es muy justo que reciba la misma recompensa aquel que se esfuerza que ese otro que no da un palo al agua. Seguro que hasta aquellos docentes más igualitaristas y defensores furibundos de la cosa pública también les revienta ver cómo algunos compañeros hacen lo mínimo y si pueden se escaquean, mientras otros hacen lo máximo y si pueden algo más. Cada cual hace el uso que quiere de su libertad, faltaría más. Pero como decimos a nuestros hijos y alumnos, los actos tienen consecuencias o al menos deberían tenerlas.

Recuerdo ahora una mesa redonda sobre movilidad del profesorado en la que participaban representantes de equipos directivos de centros públicos, privados y concertados. Mientras intervenían estos últimos ensalzando las bondades de poder configurar equipos docentes a medida y seleccionar al profesorado en función del proyecto educativo del centro, los dos representantes de sendos centros públicos guardaban un respetuoso silencio. Cuando les animé a dar su opinión, uno de ellos dijo con sorna: "Bueno, ya sabes que para cambiar de destino a un profesor en un centro público tendría que asesinar a un alumno en presencia en otros compañeros".

En efecto, la antigüedad es prácticamente el único modo de promocionar en la función pública. Podría considerarse un valor si antigüedad fuera sinónimo de experiencia pero sabemos que no lo es. Para adquirir experiencia no basta dejar que pasen los años. Hay que distinguir entre antigüedad acumulada y antigüedad aprovechada.

Hasta aquí, todos de acuerdo, lo complicado es el cómo. Los analistas de la OCDE han propuesto algunas ideas: observación en el aula, establecimiento de objetivos y entrevistas individuales, auto-evaluación del profesor, portfolio docente, pruebas tipo test, resultados de los estudiantes, encuestas a estudiantes y padres, etc. Hay muchos modos de medir el desempeño y el reto es encontrar uno que sea justo. Por ejemplo, en mi opinión no lo sería evaluar exclusivamente en función de los resultados de los alumnos. De acuerdo. Sin embargo, el modo más injusto de evaluar sería no hacerlo.

El desarrollo socioemocional del alumno, una garantía de su éxito futuro

'Learning to be' es un proyecto europeo que incide en la importancia de la Educación emocional para el futuro del niño.

ADRIÁN ARCOS

“Cada vez está más comprobado cómo las competencias socioemocionales tienen un impacto muy directo en el éxito académico, pero sobre todo en el desarrollo de las personas de cara a una gestión emocional eficaz en el futuro”. Lo asegura Francisco José Cuadrado, profesor de Educación de la Universidad Loyola Andalucía y responsable científico del proyecto Learning to be en España. Según este profesor, “el creciente incremento de las tasas de fracaso y abandono escolar tiene mucho que ver con esta falta de Educación emocional en niños y jóvenes”.

Learning to be se enmarca dentro del programa Erasmus+ KA y ha unido a administraciones educativas, profesores e investigadores de siete países europeos: Finlandia, Italia, Letonia, Lituania, Portugal, Eslovenia y España. “Este tipo de proyectos no son de investigación, sino que pretenden desarrollar nuevas políticas europeas a nivel de innovación en Educación y, más concretamente en este caso, en competencias socioemocionales.

El objetivo no es medir, sino proponer herramientas, evaluar el uso de esas herramientas y, sobre todo, poder marcar líneas de desarrollo en Educación desde Europa”, explica Cuadrado.

"Esa obsesión por la nota, por el currículum y por los contenidos está dejando de lado algo tan importante como la Educación emocional y social de los niños "

La iniciativa ha sido desarrollada bajo la premisa de que la evaluación del aprendizaje en las escuelas europeas contemporáneas debería ir más allá de calificar el conocimiento y el desarrollo académico de los estudiantes y debería incluir prácticas para observar el desarrollo personal, las habilidades sociales, las actitudes y otras habilidades generales de los jóvenes. “Esa obsesión por la nota, por el currículum y por los contenidos está dejando de lado algo tan importante como la Educación emocional y social de los niños”, lamenta el profesor de la Universidad Loyola.

Learning to be comenzó en 2017 con una primera fase de recopilación de información en torno a proyectos de inteligencia socioemocional. A partir de ahí, todos los socios del proyecto elaboraron un *toolkit* o conjunto de herramientas para fomentar las habilidades socioemocionales en los alumnos de Primaria y Secundaria de los colegios participantes –20 por cada país–.

Ahora mismo el proyecto, que está llegando a unos 1.000 alumnos en España, se encuentra en la fase de implementación de esas herramientas. El objetivo es que, una vez que concluya el proyecto en enero de 2020 y tras varios procesos de evaluación, todos los resultados se puedan elevar a futuras políticas europeas.

Difícil de trasladar a los padres

El proyecto incide en el fomento de las habilidades sociales y relacionales de los alumnos porque entiende que redundan en comportamientos más favorables y niveles más altos de comprensión. Sin embargo, esta idea a veces es difícil de trasladar a la mentalidad que existe en la propia comunidad educativa.

Francisco José Cuadrado comenta que los profesores de los colegios donde se desarrolla el programa muchas veces preguntan cómo hacer entender a los padres que tan importante es la Educación emocional como la nota de Matemáticas o Lengua. “Cuando a un padre le preocupa más la nota de Matemáticas que si su hijo tiene depresión infantil, eso sí es una alarma de hasta qué punto no estamos teniendo claras las prioridades y valores que queremos transmitirle”, advierte Cuadrado.

Madurez emocional

“El trabajo sobre las emociones pasa primero por ser consciente de la emoción que estás sintiendo, conocerla, saber identificarla, saber qué te la provoca y saber gestionarla. Estamos más allá que una mera expresión de sentimiento, se trata de entender por qué sientes una emoción en un momento determinado, entender las emociones de la otra persona, ponerte mucho en lugar del otro, y eso va trazando un camino que te lleva hacia una madurez emocional”, explica el responsable de *Learning to be*.

El profesor destaca esa importancia de adquirir madurez emocional, sobre todo en la adolescencia, una etapa de la vida en la que resulta positivo saber gestionar esas emociones y entender las de los demás: “Comprender la emoción de otro pasa por entender a esa persona, por respetarla y valorarla. El saber gestionar tus emociones y, sobre todo, el saber relacionarte socialmente con otras personas también pasa por una serie de valores éticos, humanos y de respeto tan importantes a esas edades para evitar casos de acoso, desprestigio de otras personas o enfrentamientos”.

Por último, Cuadrado destaca el carácter práctico de la Educación emocional: “Si queremos educar emocionalmente, no lo vamos a conseguir haciendo que alguien se lea un texto o vea un vídeo. Estas cosas hay que trabajarlas”. De ahí que muchos de los recursos de ese *toolkit* para los profesores estén basados en actividades y dinámicas muy prácticas.

'Learning to be'

- Modelo integral para la evaluación social, emocional y de las habilidades saludables. El modelo servirá como base teórica y metodológica para el aprendizaje socioemocional y para su evaluación en Primaria y Secundaria.

- *Toolkit* o conjunto de herramientas destinado a profesores y alumnos. Incluirá herramientas de (auto)evaluación tanto para estudiantes como para profesores.
- Instrumentos de autoevaluación institucional para los centros. Esto ayudará a las propias escuelas (Administración, comunidad, proveedores, etc.) a evaluar la situación del aprendizaje socioemocional en el colegio.
- Recomendaciones para revisar las políticas sobre habilidades socioemocionales y de salud. También, análisis de los resultados del proyecto en relación con las políticas educativas existentes y los planes de estudios nacionales a fin de apoyar y facilitar la mejora de las reformas políticas positivas en Europa.

ESCUELA

Jornadas lectivas de los docentes... por encima de Europa

Ayer se presentó el informe de CCOO donde mostraba una radiografía de las horas lectivas del profesorado.

Así, los docentes de Primaria tienen 118 horas lectivas más al año que la media de sus compañeros en Europa, pues dedican a la formación directa de los alumnos 880 horas al año frente a las 762 horas que tiene la media de los docentes de la UE de los 22. No obstante, a pesar de la diferencia de horas entre los docentes del viejo continente y los españoles. El Congreso aprobó recientemente la brecha autonómica en el horario lectivo de los profesores. La nueva ley educativa suprime el aumento obligatorio de la jornada lectiva de los docentes (como mínimo de 25 horas, en Infantil y Primaria, y de 20, en Secundaria). Así, en centros públicos con carácter ordinario, se recomienda un máximo de 23 horas en los centros de Educación Infantil, Primaria y Especial, y un máximo de 18 horas en los centros que impartan el resto de enseñanzas.

Por otro lado, cabe destacar que en el informe de CCOO, se calcula que son necesarios más de 48.800 profesores (13.100 de Infantil y Primaria y 35.700 de Secundaria Obligatoria) para que la jornada lectiva del profesorado español se iguale a la media de la UE22.

Además, el envejecimiento en las aulas es una realidad. En los colegios privados son más jóvenes que las de los públicos, y que los profesores superan en edad a las profesoras. El 37% del profesorado español tiene más de 50 años, y 70.000 se jubilarán en los próximos cinco años.

En nuestro país se han perdido cerca de 30.000 empleos y se han alcanzado épocas de temporalidad muy altas. Los docentes exigen una dignificación de su trabajo, que cuenten con buenas condiciones de trabajo, entornos seguros, sanos y con recursos adecuados, confianza, autonomía profesional, libertad académica, una formación inicial de calidad y un desarrollo continuo. En periodo electoral todo cambia, a todos los colectivos se les hace más caso... quizás sea un buen momento para que los docentes se quejen.

La empleabilidad de la FP Dual vasca es del 96,2% y el 85% de alumnos se queda en la empresa donde hace prácticas

El Gobierno Vasco y Confebask editan un manual informativo dirigido a los instructores que tutelan a los estudiantes en las empresas

La empleabilidad en la FP Dual en Euskadi se sitúa en el 96,2% de su alumnado, de los que el 85% de ellos se queda en la misma empresa donde ha llevado a cabo el aprendizaje combinado y el restante 15% de alumnos lo hace asimismo en empresas del mismo sector.

Así lo ha dado a conocer este jueves el viceconsejero de Formación Profesional del Gobierno Vasco, Jorge Arévalo, durante la presentación en Bilbao de un manual informativo dirigido a los instructores de empresa que se encargan de tutelar a los alumnos del modelo que deciden combinar la formación académica en centros educativos con prácticas remuneradas en empresas.

El instructor es la persona que, dentro de la plantilla, se encarga de supervisar el aprendizaje del estudiante. El manual, editado de forma conjunta entre Confebask y el Gobierno Vasco, detalla pautas y recomendaciones a seguir para que la formación dentro del centro de trabajo sea la más óptima posible, tanto para el alumno como para la empresa.

Arévalo ha destacado en su intervención que la Formación Profesional Dual en Euskadi "da muy buenos resultados pero además es el fruto de un compromiso triple entre alumnos, centros educativos y empresas".

El viceconsejero ha destacado el papel que juegan los tutores o instructores en el proceso de aprendizaje combinado a la hora de "definir los objetivos marcados y cómo debe orientarse dicho aprendizaje y que el alumno obtenga el conocimiento que necesita de cara a su inserción en los sectores productivos vascos".

En su opinión, el alto grado de empleabilidad de la FP dual confirma que "la preparación académica es la adecuada para entrar a trabajar en las empresas vascas y que las orientaciones ayudan a definir y adecuar el perfil del estudiante a las necesidades empresariales".

MÁS EMPRESAS

El director general de Confebask, Eduardo Aretxaga, por su parte, ha destacado en su intervención que las matriculaciones en el modelo de FP Dual han crecido en el curso actual un 20%, con un total de 2.295 alumnos, frente a los 1.913 que lo cursaban el año anterior en alguno de los 97 centros que en Euskadi ofrecen esa modalidad formativa. La FP dual representa este curso 2018-2019 el 27% de las matriculaciones en los ciclos industriales.

La progresión es igualmente positiva en el número de empresas que acogen alumnos en sus centros de trabajo. Si en el curso 2012-2013 participaban 124 empresas, en 2018-2019 la cifra de empresas que colaboran en la formación dual es de 1.434 sociedades, frente a las 1.122 del curso anterior, un 28% más.

Del total del alumnado en FP dual, casi 8 de cada 10 corresponde a ciclos de Formación Profesional Superior, y el 19,5% a Grado Medio, mientras que la FP básica apenas representa el 0,90% de las matriculaciones.

Aretxaga ha destacado la colaboración estrecha que se lleva a cabo entre el Ejecutivo, los centros educativos y formativos y las empresas vascas pero ha recordado que "7 de cada 10 empresas vascas nos dicen que tienen dificultades para contratar en algunos perfiles cualificados determinados".

Asimismo ha recordado que el personal que compone las empresas vascas procede en un 50% de las FP, mientras que las carreras universitarias aportan un 25%. Asimismo, ha indicado que de los ciclos más demandados, los cuatro primeros están ligados a la industria.

En ese sentido ha incidido en que el programa dual "está pensado para firmas de todo tipo de tamaño y de todos los sectores, no sólo el industrial, ya que el 80% de las empresas que ya están participando son pymes" y hay demanda creciente en otros sectores, como el Sanitario, Servicios, Hostelería o Comercio.

El secretario general de Confebask ha remarcado que la FP Dual en Euskadi es una garantía de empleo de calidad y retribuido desde el minuto uno, es exigente, pero sus resultados son inminentes".

El manual, publicado en euskera y castellano, detalla entre otros aspectos, qué es la formación dual en Euskadi, la normativa que la regula, los pasos a seguir por una empresa interesada en participar, cómo organizar su desarrollo en la compañía, o el mapa de competencias, herramientas y metodología a utilizar por el instructor en la tutorización del alumno-aprendiz durante su estancia en la empresa.

Para formar a los instructores de empresa, Confebask ha programado este año 18 sesiones de formación, seis por cada territorio, con una duración de 5 horas.

Cataluña impulsa un plan pionero en 100 centros públicos donde se usará la tecnología móvil en el aula

La Conselleria de Educación de la Generalitat de Cataluña impulsará el próximo curso un plan pionero en 100 escuelas e institutos públicos para integrar la tecnología móvil en el aula para mejorar la competencia digital y contribuir al éxito educativo del alumno.

En rueda de prensa, el conseller de Educación, Josep Bargalló, ha subrayado que el plan mòbils.edu quiere poner en valor el papel inclusivo que puede tener la tecnología móvil, y ha explicado que la convocatoria --que se abrirá en mayo-- estará abierto a centros que quieran incorporar las tecnologías móviles como estrategia de centro.

El plan se basa en el modelo europeo 'Bring your own device' (Trae tu propio dispositivo), aunque "no se obligará a ningún alumno" de los centros que participen a comprar tecnología móvil, ha resaltado Bargalló, quien ha dicho que en la Primaria es habitual el uso de las tabletas del propio centro y en Secundaria los dispositivos de cada alumno.

La directora general de Innovación, Investigación y Cultura Digital, Mar Camacho, ha subrayado que el modelo no requiere que cada alumno disponga de un dispositivo --también se realizan actividades compartidas-- ni tampoco última tecnología.

El programa, de tres años, de carácter voluntario y con un presupuesto específico de 400.000 euros, se pondrá en marcha con alumnos de quinto y sexto de Primaria y primero y segundo de Secundaria y deberá estar vinculado al proyecto educativo del centro, al cual se le facilitará asesoramiento y acompañamiento.

Preguntado sobre la inclusión de alumnos de los últimos cursos de Primaria, ha dicho que quieren que cuando el alumno tenga su primer dispositivo le dé también un uso educativo y no solo lúdico: "Su concepción será diferente si solo tiene un uso lúdico", ha dicho, recordando que un 71,8% de niños entre 10 y 15 años tiene disponibilidad de móvil.

Camacho ha remarcado que cada vez se avanza más la edad de tener el primer dispositivo móvil y que comenzar el plan en la ESO es "un poco tarde", y ha afirmado que el programa quiere incluir toda tipología de centros, para luego evaluar resultados.

35,9% DE CENTROS YA USA MÓVIL EN EL AULA

El conseller ha asegurado que el 35,9% de los centros ya usa la tecnología móvil en el aula, y ha subrayado que el programa solo incluye el uso en el aula no en el centro, que es potestad de cada escuela o instituto.



El programa mòbils.edu incluirá formación específica para el profesorado, que la Generalitat quiere que también sea en formato de video y podcast para un aprendizaje informal, además de formación en los centros, para el claustro y con "algún complemento de formación" dirigido a las familias.

Camacho ha dicho que el Govern tiene la idea de dejar a disposición de docentes, que no formen parte del centenar de centros del plan, parte de la formación para ayudar a resolver problemas puntuales.

Bargalló ha dicho que habrá mentores especializados que acompañarán a los centros en las prácticas educativas en el aula, que también contarán con asesoramiento técnico, y que se creará una red presencial y virtual de aprendizaje para compartir recursos.

Metodología Singapur de matemáticas: ¿Por qué todo el mundo habla de ella?

Hace casi cinco años, la prueba PISA en resolución de problemas nos devolvió unos resultados no demasiado honrosos: Si la media de la OCDE se encontraba en 500 puntos, España se quedaba con 477. «La puntuación media obtenida por España se corresponde con el nivel 2 de competencias de los 6 establecidos en PISA, por lo que un alumno medio español sería capaz de interpretar en un mapa de carreteras la ruta más corta cuando el tiempo de cada itinerario viene dado pero tendría dificultades para moverse por una ciudad que no conoce combinando metro, autobús y cercanías» rezaba entonces la nota de prensa del Ministerio.

España, con un 28,5% de alumnos rezagados en este terreno y tan solo un 7,8% de excelentes tenía un problema con la resolución de problemas. Y surgió un interrogante: Esto retrataba a los alumnos de 15 años, pero, ¿no habría indagar en lo que había ocurrido antes, en cómo estos se habían acercado por métodos tradicionales a asignaturas como, por ejemplo, las matemáticas? ¿No constituían estas un inmejorable marco para acercarse a la resolución de problemas?

En la competencia matemática España se encontraba estancada desde 2003, y también en el nivel 2 (capaces de emplear algoritmos básicos, fórmulas y procedimientos y de razonar los resultados). Si se ligaban unos resultados con otros, era blanco y en botella: Los alumnos españoles eran campeones en memorización, repetición y ejercicios rutinarios, pero flaqueaban a la hora de discernir lo que es importante y lo que no o emplear métodos alternativos.

Más o menos por aquella época, los profesores del CEIP Gabriela Mistral de Madrid, quizá sin saberlo, toman nota de dos recomendaciones de la OCDE para profesores de matemáticas: «Colabora con otros docentes» e «Innova, innova, innova». Enrique Pancho (44) es profesor de matemáticas en 3º de primaria y jefe de estudios del centro, y recuerda cómo fue un seminario de la Consejería de Educación sobre matemáticas manipulativas lo que les abrió los ojos: «Nos acercó a un método con tres fases de aprendizaje: una manipulativa, una pictórica y, por último, la abstracta, la que tiene que ver con la operación. Y nos dimos cuenta de que se ajustaba a la perfección a la metodología Singapur».

Fue así cómo hace ahora tres años comenzaron a aplicar esta metodología en el centro, con los alumnos de 1º de primaria. Su implantación está siendo progresiva y este año, por tanto, alcanza a 3º de primaria (los pioneros), 2º y 1º. «Yo, a la hora de resolver problemas de matemáticas, solía decir a los alumnos que hicieran un pequeño dibujo para ayudarse. Esta metodología lo instaura, es uno de los pasos intermedios antes de la solución, parte del planteamiento. Deja de ser una alternativa y se convierte en una fase», explica Pancho, que valora de esta metodología, nacida en Singapur en los ochenta, «que todo se manipule, se haga tangible, haciendo las matemáticas más divertidas y el aprendizaje, más significativo: El alumno aprende viendo».

Otro de los pilares de la metodología Singapur es, como señala uno de sus precursores, el doctor Yeap Ban Har, esta semana en Madrid de la mano de la editorial SM, que permite «llegar a la misma solución por distintos caminos, sin repetir ni memorizar una única vía como se hace en las aulas de medio mundo». «Para nosotros es más enriquecedor, en vez de mandar a los alumnos hacer cinco problemas iguales, de forma que si saben hacer uno van a saber hacer los cinco, encargarles resolver el mismo problema por cinco caminos distintos», subraya Pancho, presente en el acto organizado en La Casa del Lector para reunir a seguidores de esta metodología, que cuenta con sus propios materiales didácticos, **Piensa infinito** (SM), supervisados por Yeap Ban Har.

En las aulas del Gabriela Mistral ya no basta con pizarra, lápiz y papel para impartir matemáticas. Desde hace tres cursos se necesitan tablas de valor posicional para acercarse a las sumas, restas, multiplicaciones y divisiones, básculas para abordar los pesos, recipientes para tratar el volumen... Los alumnos trabajan ahora en pequeños grupos y colaboran para llegar a una solución a un problema, una dificultad, una incógnita que el profesor les lanza: «Son ellos los que deciden por dónde van a ir, los que ven la luz, y esto les da una seguridad, se enfrentan sin miedos a una complejidad cada vez mayor, y ganan velocidad en cálculo mental». También los docentes trabajan ahora en cooperativo, coordinándose para resolver las dudas que van surgiendo. En cuanto a las familias, se han organizado sesiones y escuelas de padres para explicarles esta

metodología distinta a la que ellas conocieron a su paso por las aulas, e incluso ha tenido que celebrarse una reunión específica de división en 3º.

La dificultad aumenta con los cursos y a medida que es más profundo el conocimiento del método. Además, aunque este cuenta con unas sesiones estipuladas, no entiende de límites: «Quizá el objetivo del método es saber cuánto mide cada recipiente, pero nosotros vamos más allá y planteamos, por ejemplo, con 350 ml, cuánto falta para llegar al litro, y cómo se llega a ese resultado de 650 ml de diferentes formas», relata Pancho, acostumbrado en estos días a que, cuando suena el teléfono, sea algún centro de España deseoso de visitarles.

300 centros en España

Otra docente que ha probado esta metodología es Aintzane González (37), del Colegio Agustiniiano de Madrid. Este se convirtió el curso 2017/2018 en uno de los primeros 19 centros piloto en trabajar de la mano de **Piensa Infinito**. Hoy son unos 300. Los contenidos siguen siendo los mismos, pero la forma en la que se trabaja en clase ha cambiado: «El método tradicional se basa en la explicación de un concepto y el trabajo de forma prácticamente individual. Ahora se apuesta por la base manipulativa, el fomento del razonamiento lógico y el desarrollo del lenguaje matemático», analiza González, que describe cómo en este proceso, además de la formación, ha sido importante la observación en el aula y la evaluación con el apoyo del equipo de SM.

Hoy son también los alumnos de 1º, 2º y 3º de primaria los que están familiarizados con la metodología Singapur, acostumbrados a recurrir siempre que quieran/lo necesiten, a sus cubos, regletas, balanzas... El curso pasado se implantó con 1º y 2º (los 2º y 3º de este curso), y este curso, con el nuevo 1º y se ha continuado con los pioneros: «Los alumnos que cambiaron de método de 1º a 2º tuvieron que adaptarse a nuevos términos y al distinto desarrollo de la clase. Los alumnos que comienzan en 1º se adaptan de manera más cómoda», reconoce González. Como en el caso del Gabriela Mistral, el objetivo es llevar este método hasta 6º. Un método del que son visibles los resultados ya a día de hoy: «Los alumnos desarrollan una mayor capacidad de expresión oral en lenguaje matemático, aprenden a resolver los problemas de diferentes maneras y con distintos métodos y desarrollan la capacidad y el gusto para trabajar en parejas y grupos. Se aprecia, en general, un mayor interés por la asignatura de matemáticas».

Las familias se convencen al ver cómo sus hijos aprenden y razonan cada vez más. Esta es, precisamente, una de las claves del éxito del método Singapur en nuestro país, la mejora en el razonamiento de los niños, «antes muchas veces ausente», constata González. Algo que para Yeap Ban Har no deja de ser «antinatural para la mente humana» por dejar fuera la interacción, la exploración y la discusión. Trabajando estas, proclama, se están fomentando las habilidades de comunicar, colaborar con otros, pensamiento crítico y creatividad a la hora de resolver problemas, habilidades que no sólo ayudarán a los alumnos en su clase de matemáticas, sino que les acompañarán toda su vida.



Ahogados en la inmersión

Autores: Jorge Calero, Catedrático de Economía Aplicada y Álvaro Choi, Profesor Agregado en Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona.

En el estudio Efectos de la inmersión lingüística sobre el alumnado castellanoparlante en Cataluña, publicado por la Fundación Europea Sociedad y Educación, nos planteamos responder a dos preguntas de investigación. En primer lugar: ¿cuáles son los efectos del aprendizaje en una lengua distinta a la materna sobre el rendimiento del alumnado? En segundo lugar: ¿son estos efectos homogéneos o existen colectivos especialmente sensibles a este tipo de políticas? En otras palabras, queremos identificar “ganadores” y “perdedores” asociados a este tipo de políticas. Para ello, centramos nuestro análisis en la política de inmersión lingüística que se aplica en Cataluña.

La aplicación de la Ley de Política Lingüística catalana de 1998 no ha estado exenta de polémica y existe un vivo debate en relación a sus efectos.

El objetivo de los programas de inmersión consiste, principalmente, en conseguir que los alumnos dominen una lengua distinta a la hablada en su hogar. En Cataluña, la política de inmersión lingüística se viene aplicando de facto desde el curso 1992-93 y, de iure, desde la Ley de Política Lingüística de 1998. Esta política educativa consiste en el uso de la lengua catalana como lengua única de enseñanza, salvo en la asignatura de lengua castellana, en los niveles no universitarios. Su aplicación no ha estado exenta de polémica y existe un vivo debate en relación a sus efectos. Los defensores de la política defienden la necesidad de proteger la lengua catalana tras años de prohibición, en un entorno sociocultural que se expresa principalmente en lengua castellana y subrayan las ventajas del bilingüismo y su papel para la cohesión social. Sus detractores arguyen que las condiciones que podían justificar esta política a inicios de la década de 1980 han cambiado, la libertad de elección de los padres, y la existencia de posibles efectos negativos sobre el rendimiento de los alumnos



escolarizados en una lengua distinta de la materna. Lamentablemente, la falta de evaluaciones previas lleva a que la discusión quede, habitualmente, en el plano ideológico. Nuestro estudio pretende, por tanto, aportar algo de luz al respecto.

El análisis empírico se realiza a partir de datos de la ola de 2015 del programa PISA de la OCDE, para el que Cataluña cuenta con una muestra ampliada, representativa del alumnado de 15 años – cursando mayoritariamente, por tanto, cuarto curso de ESO- y de los centros educativos a nivel de comunidad autónoma. PISA permite la realización de este estudio ya que, por un lado, el alumnado aportó información acerca de la lengua utilizada en el hogar y, por otro lado, las pruebas se realizaron en catalán. Empleamos modelos multinivel para tomar en consideración la estructura anidada de estas bases de datos. La especificación de dichos modelos se basa en la función de producción educativa estándar, en la que el rendimiento depende de una serie de variables del ámbito individual, familiar y escolar del alumno. Naturalmente, entre dichas variables, se incluye la lengua hablada en el hogar, y el análisis se replica para las tres competencias cognitivas evaluadas por PISA: lectura, ciencias y matemáticas. Con el objetivo de mejorar la identificación del efecto del “tratamiento” –la inmersión lingüística-, se retiró de la muestra al alumnado que declaró llegar a Cataluña después de los 6 años de edad, así como los centros privados independientes, ya que no en todos ellos se produce la escolarización en régimen de inmersión lingüística en catalán.

Los resultados permiten contestar a la primera pregunta de investigación en los siguientes términos: los alumnos cuya lengua materna es el castellano alcanzan un rendimiento inferior al de sus compañeros catalanoparlantes en las competencias de lectura y ciencias, una vez que se ha controlado por el efecto de una serie de características personales, socioculturales y económicas que participan en la función de producción. Estas pérdidas de rendimiento, de 10,85 puntos en ciencias y de 10,30 puntos en lectura, equivalen aproximadamente a un trimestre de escolarización. No se aprecia una pérdida significativa en el caso de la competencia de matemáticas, lo que puede explicarse en función de que en el aprendizaje de la competencia matemática se utiliza un lenguaje formalizado específico.

Los alumnos cuya lengua materna es el castellano alcanzan un rendimiento inferior al de sus compañeros catalanoparlantes en las competencias de lectura y ciencias y estas pérdidas no son homogéneas.

Las pérdidas de rendimiento distan de ser homogéneas: en algunos grupos son más intensas, mientras que en otros no son significativas. Hemos identificado cuatro grupos en donde las pérdidas son altas: los chicos (en contraposición a las chicas), los alumnos de centros públicos, los que residen fuera de la ciudad de Barcelona, y los alumnos con familias situadas en el tercil superior de la escala de recursos socioculturales y económicos. Pueden observarse estos resultados en la tabla 1.

	Lengua en el hogar: castellano (ref. catalán)
Total de la muestra	-10,85**
Chicas	no significativo
Chicos	-15,92**
Público	-11,91**
Concertado	no significativo
Barcelona ciudad	no significativo
Resto	-11,62**
Tercil superior ESCS	-22,90**
Tercil inferior ESCS	no significativo

Podemos concluir, por tanto, que la inmersión lingüística, como la mayoría de las políticas educativas, no es neutral desde el punto de vista de la equidad: se producen “perdedores”, que en este caso hemos podido identificar. El modelo de inmersión lingüística en catalán ha sido calificado como un “modelo de éxito”, utilizándose esta calificación, de forma reiterada, sin que se hayan aportado evaluaciones adecuadas de los diferentes efectos de la política. De este modo, la defensa de la inmersión lingüística se ha convertido en una posición meramente ideológica, sin un respaldo técnico. Las numerosas voces críticas que han ido apareciendo en los últimos años han sido descartadas sin que se produjera un debate basado en evidencias empíricas.

La inmersión lingüística, como la mayoría de las políticas educativas, no es neutral desde el punto de vista de la equidad.

Adicionalmente, los defensores de la política de inmersión exponen, sin sustento empírico, que se trata del único mecanismo posible para alcanzar una sociedad plenamente bilingüe. Este planteamiento resulta contradictorio y tiene una fuerte carga ideológica, ya que la inmersión tiende a favorecer el monolingüismo en el

sistema educativo, estableciendo el catalán como idioma académico, formal, mientras que el castellano pasa a ser utilizado en entornos informales y se convierte, en contraposición, en idioma “impropio” y ajeno.

Es preciso tener en cuenta que las pérdidas de rendimiento detectadas en este estudio tienen lugar en el corto plazo. Sin embargo, es probable que estas pérdidas tengan repercusiones acumulativas en el medio y largo plazo. Nos referimos, particularmente, al incremento de la probabilidad de abandono prematuro: una pérdida de rendimiento a los 15 años, aunque no sea de gran magnitud, puede incrementar significativamente la probabilidad de abandono prematuro a los 16 años y conducir a trayectorias fallidas en el mercado de trabajo, con mayor probabilidad de desempleo y salarios más bajos.

En función de nuestros resultados parece recomendable un replanteamiento de la aplicación de la política de inmersión lingüística en catalán.

Debemos insistir en la conveniencia de que, tras este estudio, se puedan desarrollar nuevas investigaciones que contribuyan a un debate racional sobre los efectos de esta política, un debate en el que se pueda valorar, de forma objetiva, sus ventajas y desventajas, como debe suceder en el diseño de cualquier política educativa.