

ÍNDICE	
El sindicato de inspectores de educación USIE reclama que puedan supervisar el sistema universitario. EUROPA PRESS	Pág 2
Una comisión revisará el contenido y la forma de corregir la Selectividad. EL PAÍS	Pág 2
El gasto público de España en educación en 2017 estaba 4.000 millones por debajo que al inicio de la crisis. EUROPA PRESS	Pág 4
Cuesta 3 euros fabricarlos y se venden por 30: ¿Por qué son tan caros los libros de texto?. ABC	Pág 4
Revisar la selectividad. EL PAÍS (Editorial)	Pág 6
Pablo Casado apuesta de nuevo por las evaluaciones educativas a nivel estatal y que se hagan públicas. EUROPA PRESS	Pág 6
La Comunidad de Madrid deberá abonar las vacaciones de verano a un docente que encadenó varios cursos. ABC	Pág 7
Uno de cada tres ocupados está sobrecualificado, según Asemplo. EL PAÍS	Pág 8
Los adolescentes pasan más horas conectados a internet que en el instituto. LA VANGUARDIA	Pág 8
¿Es usted adicto al móvil? ESCUELA	Pág 9
La calidad en la dirección escolar mejora el rendimiento de los alumnos. ESCUELA	Pág 10
Gestionar la autonomía, un factor de calidad. ESCUELA	Pág 10
Los empresarios demandan más comunicación con el sistema educativo público. ESCUELA	Pág 12
La Comunidad de Madrid es condenada por no implementar el protocolo contra el acoso escolar por discriminación racial. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 13

El sindicato de inspectores de educación USIE reclama que puedan supervisar el sistema universitario

MADRID, 18 Oct. (EUROPA PRESS) –

La Unión Sindical de Inspectores de Educación (USIE) ha reclamado "como algo cada vez necesario" que puedan supervisar el sistema universitario español, una demanda que trasladan a los partidos que concurrirán a las elecciones generales del próximo 10 de noviembre.

En un comunicado firmado por el presidente de USIE, Jesús Marrodán, se recopilan las reivindicaciones de este sindicato, que se debatirán en el próximo Encuentro Nacional de Inspectores de Educación que se celebrará del 23 al 25 de octubre en la facultad de Derecho de Sevilla. Entre otras demandas, USIE reclama también la regulación de la carrera profesional docente en ámbitos como el acceso, la promoción, la evaluación periódica o las retribuciones. "Carrera que acumula un retraso de 13 años sin que ningún responsable político haya tenido la valentía de afrontarla decididamente. Pedimos a los políticos que acometan esta reforma pues el aplazamiento perjudica y defrauda", añade el presidente del sindicato.

Además, USIE solicita que el Cuerpo de Inspectores de Educación sea "un cuerpo único de ámbito estatal" con "una carrera profesional establecida". "En este sentido las funciones y atribuciones de la Inspección de Educación deben garantizar intervenciones relevantes en los centros, programas y servicios educativos con una presencia en los centros en colaboración con la comunidad educativa", precisa el sindicato.

Por otra parte, USIE considera que "la actual Alta Inspección debe ser modificada en su funcionamiento y composición para hacerla efectiva", integrada por Inspectores de Educación con un acceso por concurso de méritos, informes públicos y rendición de cuentas anualmente en el Congreso "a través de un informe de gestión". "El correcto desempeño de las funciones y atribuciones de la Inspección de Educación contribuye a garantizar los derechos de los ciudadanos y la mejora del sistema educativo español", defiende el sindicato. "La Inspección de Educación depende de las administraciones educativas pero siempre debe estar al servicio de la sociedad con profesionalidad e independencia", sentencia.

EL PAÍS

Una comisión revisará el contenido y la forma de corregir la Selectividad

Gobierno, autonomías y rectores debatirán tras años de polémica. El Ejecutivo no se plantea una prueba única de acceso a la universidad pero sí más homogénea

ELISA SILIÓ. Madrid 18 OCT 2019

La prueba que da acceso a la Universidad, Selectividad, va a ser revisada desde mediados de noviembre por una comisión técnica. Es la primera vez que ocurre desde que se instalase hace un lustro el debate sobre si los bachilleres compiten en igualdad de oportunidades por una plaza. El Gobierno en funciones no quiere que exista una prueba única para toda España —eso exigiría una reforma de los planes de estudios que dan margen a las autonomías para decidir parte del temario— pero sí certificar que hay homogeneidad en los contenidos y los criterios de corrección de las cuatro asignaturas obligatorias y la penalización de las faltas de ortografía. A la mesa se sentarán los rectores, los ministerios (Educación y Universidades), las comunidades autónomas y los estudiantes.

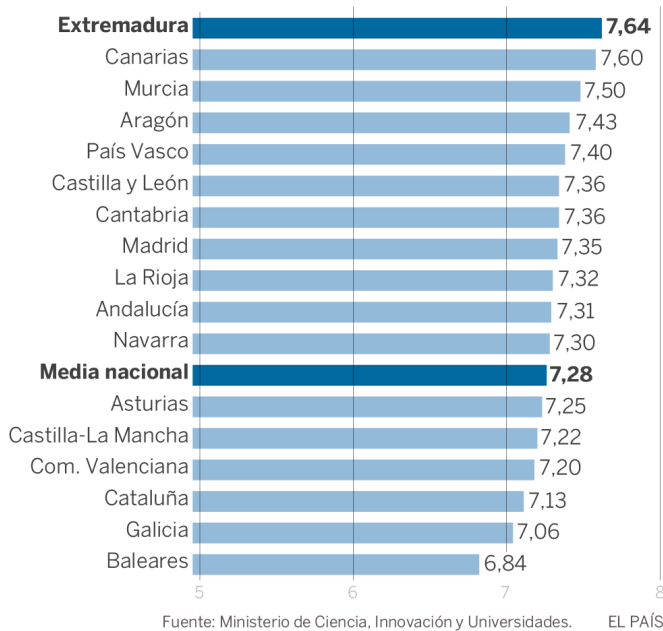
Este junio se habló de homologar los criterios de corrección de la ortografía de la prueba, que se celebra desde 1986, pues las faltas bajan la nota de forma muy distinta. "Esto es lo que tiene que trabajar la comisión", remarca José Manuel Pingarrón, director general de Universidades. "Queremos que sea una mesa técnica en el sentido, por ejemplo, de analizar si las horquillas altas de clasificación son diferentes entre comunidades y sugerimos —en la medida en que se pueda—, que los coordinadores de las cuatro asignaturas grandes consensúen unos contenidos comunes y unas formas de corregir comunes. Pero eso es precisamente lo que se tiene que tratar en la reunión".

Es decir, el Ejecutivo quiere que tengan un temario parecido los exámenes de las tres materias troncales —Lengua y Literatura Española, Historia de España y primera Lengua Extranjera— y la obligatoria de cada rama —Matemáticas (Ciencias), Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales (Sociales), Latín (Humanidades) o Fundamentos de Arte (Artes)—.

En torno al 90% de los bachilleres aprueba la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EVAU, la antigua Selectividad) en todas las regiones, pero el meollo de la polémica está en las notas altas que determinan la entrada a grados muy demandados (Matemáticas y Física, Medicina o Fisioterapia). La diferencia entre comunidades en la prueba obligatoria de la EVAU es mínima. No llegó a un punto la media en 2018: Baleares (6,84) y Extremadura (7,64). Pero los detractores del modelo plantean por qué dos regiones mal posicionadas en las pruebas de calidad PISA (Canarias y Extremadura) tienen la mejor media y aducen que hay comunidades donde la prueba es más fácil en contenidos y laxa en la corrección.

NOTA MEDIA DE APROBADOS EN 2018

Fase general de la Selectividad genérica (convocatoria ordinaria)



“Sacar el tema de la Selectividad es meter ruido al sistema. Son ganas de crear mayor crispación”, se quejó el presidente de la conferencia de rectores (CRUE), José Carlos Gómez Villamandos, en este diario en junio. Pero finalmente esta entidad propuso antes del verano crear una comisión que revisara el modelo. El Gobierno socialista, que ya estaba en funciones, recogió el guante, pero pospuso a septiembre el encuentro, con la esperanza de que para entonces hubiese Ejecutivo. No fue así y, como el tiempo apremia —en junio se celebra la primera convocatoria de la EVAU—, las partes han decidido sentarse.

Por el lado del Ministerio de Universidades estarán los representantes de la conferencia de rectores (CRUE), dos o tres directores generales y el presidente de la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP). El 12 de noviembre se celebrará la conferencia general de directores generales de universidades y ellos elegirán a sus comisionados.

Y, por parte de Educación, además de sus representantes, habrá participantes del Consejo Escolar del Estado. El listado está por cerrar.

El Gobierno de Castilla y León (PP y Ciudadanos) es el principal abanderado de la Selectividad única. “Es una petición basada en la constancia acreditada de las diferencias de los resultados que se obtienen en la EVAU en las diferentes comunidades autónomas”, sostiene Banca Ares, su directora general de Universidades e Investigación. La región no entra en comparaciones, pero sí lo hace Ciudadanos a nivel estatal. Castilla y León, la mejor en PISA, solo presentó un 9,5% de alumnos a Selectividad con sobresaliente, cuando en 14 de las 17 regiones el porcentaje fue mayor.

Ares dice ser “consciente” de la dificultad de organizar, con carácter inmediato, una EVAU única: “Ha comenzado el curso, los centros trabajan en base a una planificación aprobada, la comunidad educativa cuenta con unos contenidos y criterios fijados...”. Por eso, como mal menor, la directora no critica esta mesa técnica: “Sería una forma inmediata de evitar las enormes diferencias de los resultados obtenidos en la EVAU en las últimas convocatorias, y es acogida con satisfacción por la Administración educativa”.

Marta Martín, portavoz de Educación de Ciudadanos, lleva cuatro años reclamando una Selectividad única y cree que el Gobierno llega “tarde y mal” con esta mesa. Recuerda que los socialistas votaron en contra de su propuesta para que la sectorial de Educación —en la que están presentes los consejeros del ramo de todas las comunidades— abordase el tema de los criterios de corrección y el contenido. “Es de perogrullo que, si hay un distrito único universitario, la prueba debe ser igual. No puede ser que en Historia en una región tengan 15 temas y en otra 35”. Martín cita también las fechas, que no son coincidentes. Hay aún comunidades con repescas de EVAU en septiembre, cuando ya están cerradas muchas matrículas.

Ricardo Rivero, rector de la Universidad de Salamanca, cree que lo “perfecto” sería una Selectividad única. Los cuatro rectores de Castilla y León así lo demandan. Pese al recelo, él no ve con malos ojos la comisión. “Es una primera aproximación para garantizar la igualdad de oportunidades. Hay la percepción social de que no existe y creo que no es subjetivo. Hay que esperar a ver los resultados”. Rivero rehúye la controversia por lo que esquivo citar su grado de Medicina. Extremeños y andaluces, según *La Gaceta de Salamanca*, ocupan un tercio de las plazas y solo un 13% los castellanoleoneses. “La competencia social para acceder a un grado ha crecido mucho y en los últimos años no se han corregido las divergencias entre comunidades”.

El rector de la Rioja, Julio Rubio, presentará hoy un documento a ocho universidades con el que quiere echar por tierra la opción de una prueba centralizada. “Esta tiene todas las características de la demagogia partiendo de un mal diagnóstico de la situación. Generaría mayores dificultades que las que se pretende resolver”, opina.

En la nota final para ingresar en una carrera pesa un 60% la calificación de bachillerato y un 40% la EVAU. Por eso se pregunta por qué no se pone el foco en ese 60% evaluado por los profesores de los alumnos. Recuerda que hay una brecha, incluso de puntos, entre las notas que reciben en su centro los escolares de la privada y de la pública, menores en este caso y por el código postal. Diferencias entre ricos y pobres.

“Se exacerban los sentimientos localistas y nacionalistas en las comunidades con los consiguientes listados de agravios comparativos. Y se consigue ocultar la influencia de las desigualdades sociales y económicas en el acceso a la Universidad”, plantea en su texto Rubio.

La CRUE, en un comunicado, sostuvo el mismo argumento del rector de La Rioja: “Las diferencias que pueda haber en los resultados no se explican por la mayor o menor dificultad de las evaluaciones, sino por otro tipo de condicionantes socioeconómicos”.

“¿UN TEST COMO EL DEL MIR MIDE DESTREZAS?”

El rector de la Rioja, Julio Rubio, concluye en su argumentario contrario a la EVAU única que habría unas grandes dificultades técnico-administrativas para instaurar el examen. Porque hoy las preguntas las deciden las universidades y los centros de bachillerato “con un sistema bien organizado durante años de intensa coordinación”, por no hablar de la custodia, el mantenimiento del secreto o la fecha y hora elegidos para apertura de pliegos. Y se pregunta: “¿Alguien piensa que exámenes tipo test como en el MIR miden las mismas destrezas y capacidades que los exámenes actuales?”

europapress.es

El gasto público de España en educación en 2017 estaba 4.000 millones por debajo que al inicio de la crisis

La inversión total ascendió a 49.463 millones, de los que 6.179 fueron a conciertos y subvenciones a centros de titularidad privada

MADRID, 20 Oct. (EUROPA PRESS) –

El gasto público en educación ascendió a 49.463 millones de euros en el año 2017, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional consultados por Europa Press, lo que supone un incremento del 4% respecto al año anterior.

Sin embargo, este volumen de gasto es menor que hace una década: en 2009, cuando comenzó la crisis económica, en España se destinaban 53.895 millones públicos al sistema educativo. Más de 4.000 millones por encima que en 2017.

A pesar del aumento del gasto en 2017, la cifra invertida en educación representa un 4,26% del Producto Interior Bruto (PIB) de España, lo que supone una décima menos que en 2016, cuando el gasto público en educación era del 4,27% del PIB.

Los datos de la 'Estadística del gasto público en educación' constatan un aumento por tercer año consecutivo del gasto en educación, después de que en el año 2014 se alcanzara la cifra más baja de inversión educativa desde el comienzo de la crisis, con 44.789 millones de euros.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional destaca que en 2017 aumentó significativamente el gasto en becas y ayudas, un 8,6% más, y el gasto en la parte de formación ocupacional, con un 23,2%. La educación Infantil y Primaria, en la que se incluye la Educación Especial, acapara el 34,1% del gasto público en educación, mientras la Secundaria y Formación Profesional supone el 29,6% y la Universitaria el 20,1%. A las becas y ayudas al estudio se destina el 4,4% de la inversión total en educación.

Por capítulos presupuestarios, el mayor gasto es el de personal, que representa el 59,7% del total, que incluidas las cotizaciones sociales imputadas representaría el 68,7%. Los conciertos y subvenciones a centros de titularidad privada supusieron 6.179,4 millones de euros, representado el 12,5% del gasto.

GASTO POR COMUNIDADES

Las administraciones educativas de las comunidades autónomas distribuyeron en 2017 un total de 41.462 millones de euros, el 83,8% de gasto total, según los datos del Ministerio de Educación. Andalucía, con 7.930 millones, Cataluña, con 6.539, y Comunidad de Madrid, con 5.032, son las tres comunidades que más gastan en educación de España.

La evolución del gasto educativo fue dispar entre comunidades. Todas experimentaron un incremento respecto a 2016, a excepción de Cantabria, donde el gasto se congeló tras un incremento del 4,8% el curso anterior. Las comunidades que experimentaron un mayor incremento fueron Navarra (5,8%), Comunitat Valenciana (5,6%) e Illes Balears (5,4%).



Cuesta 3 euros fabricarlos y se venden por 30: ¿Por qué son tan caros los libros de texto?

El sector editorial vive tiempos de cambios en los que, además de adaptarse a los nuevos escenarios, debe afrontar críticas por sus precios

ELENA CALVO. 21/10/2019

En los últimos años, la edición de los libros de texto que se utilizan en los colegios españoles ha dado un vuelco, tanto por los avances tecnológicos en impresión como por el constante cambio de normativas, lo que ha llevado, entre otras cosas, a la reducción de ejemplares por tirada. Si antes las editoriales solían encargarse a las imprentas pocas tiradas de muchos ejemplares, ahora se hace al revés: pocos libros en muchos pedidos.

Bien lo sabe Marcelo López González, director general de la imprenta Safekat, en Madrid, que en el último año ha impreso casi 115.000 libros de texto que han llegado a las mochilas de estudiantes de toda España. Su método de trabajo se basa en la impresión digital, lo que implica tiradas de una media de 140 ejemplares para los 600 clientes que contratan sus servicios, tanto particulares como algunas de las editoriales líderes en el sector de los libros de texto. «Nuestro eslogan es que solamente hay que fabricar lo que vendamos», explica.

Precio de los libros

Esta imprenta lleva abierta 32 años, en los que ha visto no solo cómo ha cambiado la manera de trabajar en el sector, sino también cómo esta ha derivado en una bajada de los costes de fabricación. «Antes, la maquetación era más cara, porque el máster, el modelo de libro que se hacía, no era para imprimir mil ejemplares, sino 40.000, por lo que se cobraba a más euros la página», explica López González.

El precio de los libros es, prácticamente en todos los inicios de curso, objeto de grandes críticas por parte de los padres. Recientemente, la Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos (FAPA) anunció la puesta en marcha de una demanda colectiva contra las editoriales al considerar que pactaban las condiciones de los precios, cosa que asumían las familias. Sin embargo, el propietario de esta imprenta madrileña insiste en que esta disminución del gasto de fabricación no repercute en las editoriales, ya que tienen que hacer frente a otros pagos, como los que se dan en el proceso de distribución.

ABC muestra un ejemplo de lo que cuesta producir un libro de texto básico. Para una tirada de cien ejemplares de un manual de inglés de 128 páginas que se estudia en clases de Primaria y que se puede comprar por unos 30 euros, el coste de fabricación total es de 269 euros, de los que 57,28 son por el papel; 69,88 por gastos de impresión -que incluyen tanto la maquinaria como la tinta utilizada para los cien libros-; 63,13 por los servicios de mano de obra y encuadernación y 10,34 por el envío. De este pedido, la imprenta se queda con un margen de 68,36, que hay que utilizar también para el mantenimiento de la maquinaria y las infraestructuras. En este mismo caso, la maquetación costó 1.536 euros. Contando todo el proceso, explica López González, el gasto total por libro ronda entre los 2,5 y 3,5 euros.

Pero no todo es la fabricación, pues las editoriales tienen que asumir otros gastos antes y después de la producción del libro. Tal como explica a este periódico Aida Moya, directora de contenidos globales de SM, el autor o autores se llevan aproximadamente un 10% del total de la obra. Elegirlo, además, es una tarea compleja. «Hay que encontrar personas que no solo tengan profundo conocimiento del área, sino que además escriban bien y lo hagan de manera entretenida», cuenta.

Libros del profesor

También las imágenes que acompañan al texto, igual que las ilustraciones, tienen un coste que, según Moya, es al menos un 20% del presupuesto, ya que se trabaja tanto con empresas de fotografía como con imágenes de agencias. Pero en este repaso de lo que supone producir y ver un libro queda el último paso: la distribución, es decir, los gastos de almacenaje, así como el reparto por los distintos puntos de venta, que pueden alcanzar un 25% del total. Hay que tener en cuenta, del mismo modo, la inversión que hacen las editoriales en los manuales que se dan de forma gratuita a los profesores, así como en los libros que contienen las soluciones de los ejercicios y otro tipo de materiales complementarios que se elaboran más allá del libro de texto, como las actividades digitales que acompañan generalmente a los manuales de papel para que los alumnos profundicen en el conocimiento.

Lenguas cooficiales

En muchos casos se suma el hecho de tener que adaptar el libro al idioma de la comunidad autónoma, como ocurre con los manuales en catalán, euskera, gallego o valenciano. Para la imprenta, la elaboración de estos libros es menos costosa, pues en el proceso de maquetación lo único que se debe hacer es sustituir los textos originales en castellano por los del idioma en cuestión, de manera que se invierte la mitad de tiempo del que se necesita para el libro en castellano. Sin embargo, para las editoriales supone un sobrecoste, pues tienen que contar con un equipo de traductores, aunque son conscientes de que es inevitable. «El mercado ha ido haciéndose cada vez más autonómico, y es algo que asumimos como necesario para poder estar en él en determinadas partes de España. Incluso ha habido veces que el no tener la misma obra en castellano y en la lengua autonómica nos ha penalizado», dice Moya.

Otro aspecto que ha provocado un cambio en el mercado de los libros de texto ha sido el avance hacia lo digital, pero aunque hace unos años se consideraba que lo revolucionaría, la realidad es que los libros de texto siguen prefiriéndose en formato papel. Según la responsable de SM, un 95% de los libros que se estudian en

las aulas españolas son en papel. Los costes en formato digital, además, son mayores. «Requiere de un mantenimiento de la tecnología continuo, lo que supone una inversión tremenda», remarca Moya.

Proceso de fabricación

Las páginas: Las imprentas cuentan con maquinaria especial en las que, al introducir las bobinas de papel, se van imprimiendo las páginas que compondrán los libros. Uno de los aspectos esenciales en este paso es controlar la temperatura del papel.

La cubierta: Normalmente de tapa blanda, se imprime en una máquina distinta a la que se usa para las páginas. Una vez impresa, se plastifica en mate o brillo, según las necesidades de cada cliente.

Encuadernación: Cuando ya se tiene la cubierta por un lado y las páginas por otro, se utiliza otra máquina para encuadernarlas, de manera que sale el libro ya completo. En algunos casos, se usan también técnicas de cosido, según los acabados que se busquen.

Preparación: En base a la maquinaria empleada y al tipo de libro que se desea obtener, hay ocasiones en la que es necesario utilizar la guillotina para cortar el sobrante hasta que tenga las medidas adecuadas. Una vez finalizado este proceso, se clasifican en cajas para preparar los envíos, todo a través de una tecnología que, solo con un código, muestra todos los detalles sobre el pedido y facilita así tanto el trabajo de la imprenta como la información que se facilita al cliente sobre el producto.

EL PAÍS EDITORIAL

Revisar la selectividad

Reformar la EVAU exige abrir una reflexión profunda para que la evaluación tenga una mayor dosis de equidad
EL PAÍS. 21 OCT 2019

La calificación obtenida en el examen de selectividad es determinante para el futuro de los estudiantes universitarios y son frecuentes las voces que consideran la falta de armonización entre comunidades autónomas un factor de distorsión entre unos alumnos y otros según el lugar en el que afronten la prueba de evaluación. Buscar fórmulas que redunden en una mayor igualdad de oportunidades es la finalidad de la comisión técnica formada por el Gobierno, las comunidades, rectores y estudiantes que se prevé constituir el próximo mes para estudiar el contenido de los exámenes y los criterios a la hora de puntuarlos. Cualquiera que sea el sistema por el que finalmente se opte, tendrá difícil recorrido si no cuenta con el consenso de todos los agentes afectados.

Tras este recurrente debate subyace una idea que se viene repitiendo desde hace años: la conveniencia o no de realizar un examen idéntico en toda España. Esta propuesta se basa en el razonamiento de que si la nota de admisión en las universidades públicas es única, también debería serlo la prueba de acceso. Tal medida, defendida por algunas comunidades, supondría un giro radical al modelo actual, donde conviven 17 modelos distintos. El plan por el que aboga el Gobierno no contempla esta opción, pero sí aspira a sentar las bases para homogeneizar los temarios y los exámenes correspondientes a las asignaturas troncales.

En sí misma, la Evaluación para el Acceso a la Universidad (Evau) puede no entrañar una excesiva dificultad, como demuestra el hecho de que más del 90% de los bachilleres la supera. Distinto es que consigan obtener la nota necesaria para cursar la carrera elegida. En aquellas con una gran demanda, como el doble grado de Matemáticas y Física, una décima puede ser determinante para satisfacer las aspiraciones de los estudiantes. La calificación de la Evau (40%) tiene menos peso que la del bachillerato (60%), donde los centros realizan sus propios exámenes y los corrigen conforme a sus particulares baremos.

Reformar la Evau exige abrir, de una vez por todas, una reflexión profunda. Lo fundamental es que los exámenes —centralizados o no— tengan un nivel de dificultad similar para evitar situaciones ventajosas, que los contenidos se ajusten a un modelo estandarizado y que las calificaciones sean homogéneas. Si bien es preciso limar las desigualdades educativas, también lo es crear mecanismos para valorar otros parámetros, como las condiciones sociales y económicas de los alumnos. Tener en cuenta el contexto familiar y personal permite afrontar la evaluación con una mayor dosis de equidad. Ahí radica el gran cambio.

europapress.es

Pablo Casado apuesta de nuevo por las evaluaciones educativas a nivel estatal y que se hagan públicas

MADRID, 21 Oct. (EUROPA PRESS) –

El candidato 'popular' a la presidencia del Gobierno en las elecciones generales del 10 de noviembre y presidente el Partido Popular (PP), Pablo Casado, ha apostado de nuevo este lunes 21 de octubre por las evaluaciones de conocimiento, realizadas por la administración educativa en todo el Estado y que sean públicas.

"Queremos que haya una evaluación pública de conocimientos. Pública porque lo conocen todos los padres, pública porque lo hace a nivel estatal, para toda España, el Gobierno, la administración educativa", ha manifestado el líder del PP en un Desayuno Informativo organizado por Europa Press, donde ha ofrecido unas pinceladas sobre los cinco bloques en los que se divide el programa electoral del PP a fin de lograr la máxima competitividad.

De este modo, el PP apuesta por volver a las evaluaciones externas de fin de etapa que, en su momento, constituyeron una de las principales novedades de la todavía vigente Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada por el PP en 2013.

Estas pruebas dejaron tener efectos académicos en 2016 cuando Íñigo Méndez de Vigo relevó al frente del Ministerio de Educación a José Ignacio Wert. También dejaron de ser obligatorias y censales, y se estableció que sus resultados no pudieran ser utilizados para "el establecimiento y publicación de clasificaciones de los centros". El PP supeditó su realización a un Pacto de Estado por la Educación que nunca llegó a alcanzarse.

El PSOE, que en la oposición reclamó la derogación de la LOMCE, no ha podido sustituir la también conocida como 'Ley Wert'. El Consejo de Ministros aprobó el pasado 15 de febrero el proyecto de ley de reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOE), también llamada 'Ley Celaá', pero el adelanto de las elecciones generales y la disolución de las Cortes impidió su tramitación parlamentaria.

Por otra parte, Casado ha destacado durante su intervención que en materia educativa quieren introducir en la formación materias tecnológicas, las llamadas 'STEM' (ciencias, ingeniería, tecnología y matemáticas), 'STEAM' (ciencias, tecnología, ingeniería, arte y las matemáticas), así como otras habilidades como hablar en público, negociación y emprendimiento.

Asimismo, el presidente del PP ha indicado que apuestan por potenciar la FP Dual. "Ese proyecto pionero que, por ejemplo, en Alemania después de décadas aplicándose, se han dado cifras del empleo juvenil de un 6 por ciento. Creo que en un país con un 40 por ciento de desempleo juvenil sería muy oportuno", ha recalcado.

Casado ha indicado que los 'populares' apuestan por el bilingüismo --inglés y español--. "Nuestros jóvenes tienen que hablar perfectamente inglés para competir en este mundo desarrollado", ha subrayado. Por último, Pablo Casado ha señalado que apuesta por que la educación de 0 a 3 años "acabe siendo, paulatinamente, gratuita".

"Queremos que haya una evaluación pública de conocimientos. Pública porque lo conocen todos los padres, pública porque lo hace a nivel estatal, para toda España, el Gobierno, la administración educativa", ha manifestado el líder del PP.



La Comunidad de Madrid deberá abonar las vacaciones de verano a un docente que encadenó varios cursos

Comisiones Obreras ha interpuesto un recurso ante el Tribunal Supremo para que se pronuncie sobre la legalidad del cese del profesorado interino en junio y unifique doctrina

E.P. Madrid 22710/2019

El Tribunal Superior de Justicia de Madrid ha confirmado la sentencia que obliga a la Comunidad de Madrid a abonar el salario correspondiente a los meses de verano a un docente interino que trabajó para la administración durante cinco cursos consecutivos (2010/11 a 2014/15).

Con ello, el alto tribunal madrileño desestima en una sentencia el recurso interpuesto por la Comunidad de Madrid y confirma el fallo inicial del Juzgado de lo Contencioso-Administrativo número 11 de Madrid.

El docente llevó a la administración ante los tribunales para exigir el pago de los meses de verano, asistido por los servicios jurídicos del sindicato Comisiones Obreras (CC.OO.). Entonces, el juzgado de primera instancia estimó dicho recurso y reconoció los derechos administrativos de este profesor «a efectos de antigüedad respecto de los meses de julio, agosto y días proporcionales de septiembre, de los cursos en que se efectuaron servicios todo el año con excepción de los meses de julio, agosto y parte de septiembre».

También se ordenó a la Comunidad de Madrid el pago de la cantidad correspondiente a los salarios de dichos meses, en el periodo de cuatro años inmediatamente anteriores a la solicitud de extensión de efectos -29 de junio de 2018-, una vez deducidas las cantidades que le fueron abonadas en concepto de parte proporcional de vacaciones, así como las que hubiera podido percibir por desempleo, o por cualquier actividad incompatible con la condición de docente interino.

Frente a dicha sentencia, la Comunidad de Madrid presentó un recurso de apelación en el que citaba otra del Tribunal Supremo de 11 de junio de 2018 y otra del Tribunal de Justicia de la Unión Europea de 21 de noviembre de 2018, pero el TSJM argumenta que bajo ambas sentencias, así como una más reciente del Tribunal Supremo de 9 de julio de 2019, nada se resuelve en cuanto a la cuestión de fondo que subyace en este procedimiento.

«Y es que, asumiendo que, en efecto, el cese del interino docente no universitario -por haber desaparecido, al final del periodo lectivo, la urgencia que motivó su nombramiento- no sea discriminatorio respecto del funcionario de carrera, lo cierto es que tal genérico pronunciamiento nada sirve a resolver sobre la cuestión concreta que nos ocupa, cuando el interino fue nombrado para una vacante de curso completo y no solo para el repetido y limitado periodo lectivo», señala.

El TSJM detalla que si el curso escolar completo incluye funciones más allá del término del curso, «no se entiende bien que el docente no universitario interino, nombrado para el curso completo, sea cesado sin haber ultimado las funciones para las que fue nombrado». Tampoco comprenden «por qué razón las tareas de análisis del curso, elaboración de la memoria escolar, programación del curso siguiente, entre otras, no son urgentes ni necesarias por quien ha tenido a su cargo no solo al alumnado al que ha dado clases sino también todas las tareas propias de un docente de carrera para un curso escolar completo».

Unificar doctrina

CC.OO. ha interpuesto un recurso de casación ante el Tribunal Supremo para que esta instancia se pronuncie sobre la legalidad del cese del profesorado interino en junio y unifique doctrina.

Ante esta situación, el sindicato ha solicitado la suspensión de todos los juicios pendientes a la espera del pronunciamiento del Tribunal Supremo.

«Como ha demostrado con su perseverancia ante los tribunales, CC.OO. va a seguir luchando por los derechos del profesorado interino, una figura de la que abusa la Administración y que ha propiciado que este colectivo lleve sufriendo durante años los abusos de una precaria situación laboral», ha avanzado el sindicato.

EL PAÍS

Uno de cada tres ocupados está sobrecualificado, según Asemplo

El porcentaje aumenta hasta el 41% entre las mujeres

E.P. Madrid 22 OCT 2019

Uno de cada tres personas con empleo tiene una formación que supera las necesidades de su puesto de trabajo, concretamente, el 36,3%, según un estudio de Asemplo, que se basa en las cifras del INE. Esta sobrecualificación es mayor entre mujeres, donde el porcentaje llega al 41%, que entre hombres.

Estos datos del segundo trimestre de 2019 son más bajos, explica la patronal de las agencias de colocación, que en periodos anteriores porque el INE ha realizado un cambio metodológico tras la modificación de los niveles de formación hechos por la UE. Con los criterios antiguos, la sobrecualificación alcanzaría el 54,1%.

Apunta Asemplo que esta situación trae "una doble ineficiencia del mercado laboral, por una parte no utiliza todo el potencial de sus recursos y, por otra, parece expulsar a aquellos individuos formados para el puesto de trabajo". Según su cálculo, el 15,3% de los ocupados tienen un nivel formativo alto y están en un puesto que requiere una cualificación media.

Asimismo, el estudio revela que, aunque la construcción ha presentado en los últimos cinco años el mayor aumento del empleo, existe un problema de infracualificación en este sector, ya que el 48,5% de sus ocupados está infracualificado, "probablemente como consecuencia de los estragos causados por la crisis".

Las comunidades autónomas que más empleo han creado son las que más han elevado su tasa de sobrecualificación. Las regiones del Sur destacan por tener un menor porcentaje de sobrecualificados. Entre ellas se encuentran Extremadura (29,2%), Murcia (29,6%), Castilla-La Mancha (31,7%) y Andalucía (33%).

Por el contrario, País Vasco, Cantabria y Navarra, entre otras regiones del Norte, destacan por sus altas tasas de sobrecualificación (45,5%, 43,3% y 42,1%, respectivamente).

LA VANGUARDIA

Los adolescentes pasan más horas conectados a internet que en el instituto

El 38% de los padres reconoce que es adicto al móvil, con más de 3,2 horas diarias

CELESTE LÓPEZ. Madrid 22/10/2019

Los adolescentes españoles pasan más tiempo conectados a internet que las horas que pasan en el instituto. Y los más pequeños, de entre 5 y 11 años, no llegan a tanto pero casi. Frente a ellos, sus padres, de los que

un 38% admite que es adicto al móvil, “robándoles” largos minutos para estar con sus hijos. Una adicción que, reconocen, les hace sentir mal...pero siguen mirando la pantalla”

Estos son algunos de los datos que se extraen del estudio “*Familias hiperconectadas: el nuevo panorama de aprendices y nativos digitales*”, realizado por Qustodio, una plataforma de seguridad digital en base a 1.200 entrevistas realizadas en España, Estados Unidos y Reino Unido a padres con hijos de entre 5 y 17 años.

Según este trabajo, que se engloba dentro de la campaña #tenemosquehablar, la media de teléfonos móviles en las casas españolas se sitúa en tres, una cifra que en 1 de cada diez hogares aumenta a los cinco o más. Los niños de entre 5 a 11 años pasan una media de 711 horas y 45 minutos al año conectados a internet. Un dato que adquiere relevancia si lo comparamos con las horas anuales que están en el colegio: 792, tan sólo 80 horas y 15 minutos más que conectados a la red.

En cuanto a los adolescentes de entre 12 y 17, las cifras aumentan hasta las 1.058 horas y media al año, mientras que el tiempo que están en el instituto se sitúa en las 1.054. Y eso, que los estudiantes de Secundaria españoles son de los que más horas están en clase que el resto de sus colegas europeos.

Los datos, a juicio de los autores de esta informe, son “preocupantes”, o al menos “debería serlo para las familias”. Pero, es que los progenitores también tienen un problema de adicción a los móviles y el uso que de los mismos hacen a diario. El 38% de los padres españoles admite su adicción al teléfono, llegando a pasar de media 3,2 horas al día. Sí, entienden que esa dependencia les quita tiempo para estar con sus hijos, pero poco hacen para ponerle freno. El 80% asegura que se siente mal por estar más de lo que debieran mirando la pantalla del teléfono, pero se resisten a apagar el móvil, ponerlo en modo avión o establecer horarios para reducir su uso.

¿Qué hacer? Los responsables de Qustodio lo tienen claro: los nativos digitales (esos niños y adolescentes que entienden la tecnología como una parte de su vida) y los aprendices digitales (los padres que se han visto obligados a adaptarse a ella) deben hablar. Eduardo Cruz, co-fundador de esta plataforma, ha recalado la necesidad de que los progenitores enseñen a sus hijos a hacer un uso adecuado, como también ellos mismos. “Hay que huir del prohibir, ya que la tecnología no tiene nada de malo, al contrario. Pero un mal uso de ella por desconocimiento puede ser perjudicial sobre todo para los más pequeños”, resalta.

ESCUELA

¿Es usted adicto al móvil? EDITORIAL

Los niños españoles que estudian la educación Secundaria (entre 12 y 17 años) pasan una media de 1.058 horas y media al año conectados a Internet, cuatro horas y media más del tiempo que pasan en el colegio (1.054 horas), según el estudio «Familias hiperconectadas: el nuevo panorama de aprendices y nativos digitales», elaborado por Qustodio, en colaboración con Ipsos. Muchas horas que también significan riesgos.

Y es que los niños necesitan protección cuando usan dispositivos en un mundo donde los objetos cotidianos contienen sensores y transmiten datos hacia y desde Internet. Los riesgos pueden incluir abuso o intimidación entre pares, peligros de abuso por parte de adultos, así como riesgos relacionados con el uso, explotación, comercialización o manejo inseguro de cualquier información que los niños generen al usar los dispositivos. Además, el ciberbullying representa ya uno de cada cuatro casos de acoso escolar, según el estudio realizado por la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña.

Esta proporción aumenta con la edad, concretamente, a partir de los 13 años. Los casos de ciberbullying son un claro ejemplo del control que se tiene que establecer tanto en los colegios como en los hogares familiares. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), el porcentaje de personas de entre 10 y 15 años que usan ordenador es del 92,4 por ciento. Además, entre jóvenes de esta misma edad el uso de Internet es del 95,1 por ciento, mientras que la utilización del teléfono móvil alcanza el 69,1 por ciento.

Las estrategias de los padres son generalmente restrictivas y basadas en el tiempo y están vinculadas al castigo de recompensa en lugar de compartirlas, usarlas conjuntamente o explicarlas; los niños están listos para respetarlos, pero no siempre los entienden, ya que son demasiado pequeños para comprender las amenazas a menudo inexplicables (o, incluso, los límites de tiempo establecidos por los padres).

Algo bastante llamativo es que mientras abundan las estrategias de la limitación del uso de dispositivos, en una de cada diez casas hay cinco o más smartphones. Demasiadas pantallas, demasiados riesgos y demasiada distancia entre padres e hijos. De hecho, la mitad de los progenitores en España considera que se relaciona menos con su familia por este hábito y el 80 por ciento se siente mal por ello. Se han ido asimilando a gran velocidad los avances digitales, sin tener tiempo para hacerlo de una forma racional.

La calidad en la dirección escolar mejora el rendimiento de los alumnos

Mar Lupión

Ya es un hecho. La Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela ha demostrado la conexión que existe entre la calidad de la dirección escolar y el rendimiento de los alumnos. Ha sido a través de un estudio elaborado por Francisco López Rupérez, Isabel García García y Eva Expósito Casas. Es la primera vez en España que se ha llevado a cabo una evaluación y diagnóstico del liderazgo en los centros a nivel nacional y autonómico. López Rupérez ha destacado lo que, a su juicio, es más relevante de la investigación: «establece empíricamente la relación entre las prácticas de los directores con el rendimiento académico, con un impacto de un 20%».

Se trata de un documento que basa sus conclusiones en un análisis de los datos que recoge el informe PISA 2015 y del que se desprende que la forma de liderazgo que más influye en los expedientes de los estudiantes es la que contempla la promoción y participación en el aprendizaje del profesorado. Eso sí, alerta de que, a pesar de ser la que más les afecta, tan solo se pone en práctica en un 17,6% de los casos. Por el contrario, la modalidad de dirección que consiste en «asegurar un entorno ordenado y alentador» es la más frecuente entre los encuestados, repitiéndose en más de un 77% de los casos. Un resultado muy elevado si tenemos en cuenta de que se trata de la práctica que menor impacto causa en los alumnos.

Problemas en la dirección de los centros

El estudio apunta a que, cuando los profesores realizan un análisis profundo de la información que proporciona la evaluación y lo emplean para orientar los cambios en su programa de enseñanza, el rendimiento de los estudiantes aumenta. Los autores reconocen que el sistema de liderazgo de centros sigue, en lo esencial «anclado en esquemas de carácter burocrático, poco profesionalizados, con una insuficiente actualización conceptual y un escaso desarrollo normativo».

Además, si comparamos la educación pública con la privada o concertada, la investigación evidencia una menor aplicación de las dinámicas de liderazgo de mayor impacto. Una circunstancia que, de acuerdo con López Rupérez y su equipo, tiene que ver con las limitaciones que, a su juicio, presenta el sistema escolar de titularidad pública en nuestro país. También señalan que los modelos de dirección establecidos en las distintas leyes de enseñanza no han estado a la altura de las exigencias internacionales de profesionalización.

Entre los problemas que ha detectado el estudio está el incremento de la carga burocrática en los institutos de Educación Secundaria, tras la implantación de las TIC en el ámbito de la gestión. Una situación que reduce la disponibilidad de los directores de los centros públicos para dedicar su tiempo profesional a una forma de liderazgo más efectiva. El objetivo principal de este estudio es destacar la importancia de la dirección escolar. «Es un elemento crítico de mejora educativa y una oportunidad para que en cada centro se pongan en práctica políticas educativas que mejoren el rendimiento de los alumnos», ha explicado López-Rupérez.

Sugerencias para un liderazgo de calidad

Del trabajo realizado por la UCJC se extraen varias recomendaciones. Por un lado, el informe defiende una mayor personalización de la enseñanza mediante prácticas docentes, sencillas pero sistemáticas, como «informar al alumno sobre sus puntos fuertes y sobre sus áreas de mejora, proporcionarle pautas efectivas para avanzar en su rendimiento y lograr sus objetivos; o proporcionarle el apoyo emocional que resulte más adecuado a cada caso», explica López Rupérez. Por otro lado, plantea que se vaya más allá en la profesionalización de la función directiva en los centros públicos y que se promueva un liderazgo integrado, tanto pedagógico como transformacional. López Rupérez ha enumerado varias medidas que podrían ayudar en este sentido, como «un refuerzo de los procedimientos de selección, la evaluación periódica, los incentivos económicos y la promoción a través de la articulación de un plan de carrera del profesorado en el que la Dirección se convierta en un grado consolidado».

Otra de las ideas aportadas tras la investigación es el impulso de la formación permanente, así como la difusión de las mejores prácticas a través de plataformas digitales. «Sería interesante promover plataformas digitales que faciliten un acceso ágil a la información relevante en materia de liderazgo de la dirección escolar y de su mejora», ha señalado el director de la Cátedra.

Otras de las pautas que se sugieren tienen que ver con el apoyo al asociacionismo profesional de los directores escolares o una mayor flexibilidad en la regulación de los procesos de designación que posibilite dar una atención diferenciada a los centros difíciles o a los que se encuentran en desventaja social. Una medida que busca asegurar la selección de candidatos que puedan iniciar una política efectiva de igualdad de oportunidades. También apuesta por que se recupere la figura del administrador para que se haga cargo de la creciente burocracia administrativa de las escuelas de secundaria.

Gestionar la autonomía, un factor de calidad

M.^a Antonia Casanova

Directora de formación, Instituto Superior de Promoción Educativa

Aunque haya un acuerdo generalizado sobre la inexistencia de un modelo uniforme para alcanzar la calidad de la educación, según el contexto y el tipo de Centro docente al que podamos referirnos, es interesante destacar el papel que juega la gestión de la autonomía pedagógica y organizativa para conseguir un alto nivel de

eficacia en los retos que cada institución se plantee y que su comunidad de exija. Claro está que, para gestionar la autonomía, el primer paso es que las Administraciones educativas y su legislación desconcentren sus competencias y la otorguen a las diferentes instituciones que componen el sistema de enseñanza. En nuestro caso, nos referiremos directamente a los Centros docentes.

Tomando como referencia un movimiento que tuvo importancia en el siglo pasado, como es el de las escuelas eficientes, ya Davis y Thomas (1989) destacan como factor de calidad para estas su gestión singularizada. Afirman, tras las evaluaciones llevadas a cabo en diversos Centros, en principio todos considerados como de alta calidad en ese momento, que «los directores, profesores y resto de personal necesitan un nivel considerable de autonomía para determinar la forma de incrementar el rendimiento de los alumnos».

Como resulta obvio, cada escuela es única en los elementos que constituyen su naturaleza y su desarrollo: contexto social en el que se incluye, tipo de organización, expectativas sociales y particulares del Centro, objetivos destacados, competencias que se pretenden, estrategias metodológicas aplicadas, funciones asignadas a la evaluación, recursos disponibles, valores propuestos, formación de su profesorado, modelo de dirección, nivel de participación con su entorno y en especial con las familias, grado de inclusividad pretendido... Este conjunto de factores derivará en la consecución de un determinado modelo de ciudadano, para ahora y para el futuro, que se pretende alcanzar, en general, a través de la educación institucional, pero que, a pesar de disponer de unas bases comunes en cada país, es la institución concreta la que debe conseguirlo para su específico tipo de alumnado y, dadas las múltiples diferencias existentes entre todas ellas, precisan de flexibilidad y confianza, es decir, de independencia de gestión para decidir, en cada caso, las rutas de trabajo más idóneas para llegar a las metas requeridas.

Creo que el razonamiento está aceptado universalmente. También, que la autonomía de los Centros se ha ido reflejando en las normas legales que regulan nuestro sistema educativo y, por supuesto, en todos los sistemas de los países de nuestro entorno. Pero, de acuerdo con los Indicadores 2019 publicados por la OCDE, en estos momentos España está por debajo de la media de estos países y es uno de los que menor capacidad de decisión tiene en el nivel escolar. De hecho, ha descendido el grado de autonomía, desde 1998, en las cuatro áreas que considera el estudio citado: organización e instrucción, planificación y estructuras, personal y recursos. Estos datos, obviamente, afectan de pleno a la enseñanza pública, por lo que la privada se encuentra en mejores condiciones de actuación en cuanto al manejo de sus decisiones en este campo.

Sin echar mano de los estudios internacionales, sino examinando simplemente la evolución del contenido de nuestras leyes de educación (las que afectan en directo a la estructura, organización y diseño curricular), es fácil comprobar cómo la legislación se va cerrando las cuestiones referentes a la autonomía curricular desde la LOGSE (1990), pasando por la LOE (2006) hasta llegar a la LOMCE (2013). El mayor nivel de independencia, para tomar decisiones organizativas y curriculares por parte de los Centros, lo recoge la LOGSE, dado que era cada institución la que secuenciaba, temporalizaba y completaba/matizaba los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de cada una de las etapas que regulaba (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria...). Del mismo modo, la organización sugerida era flexible, obligadamente, para permitir la puesta en práctica de cada propuesta curricular.

Cuando se publica la LOE, se cierra en parte esa autonomía, al decidirse, en sus decretos de desarrollo, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los distintos ciclos que componían cada etapa. ¿Fue fundamentada esa decisión? Probablemente, pues pareció que se presentaba una gran dispersión en el trabajo pedagógico realizado por los Centros y esta era una posible fórmula para asegurar, en cierto modo, la equivalencia del sistema en las 17 comunidades autónomas, sin que se produjeran enormes desigualdades. Vista la situación actual, entiendo que la solución debe venir por reforzar la formación del profesorado y de los directivos, para que puedan adoptar decisiones acertadas, pero, en cualquier caso, manteniendo los niveles de autonomía pedagógica necesarios para atender al alumnado que se presente en cada momento.

Con la LOMCE, todavía vigente, se termina de cerrar el círculo, al implantarse de nuevo los cursos (eliminando el ciclo como unidad organizativa y curricular de la etapa), al regular «demasiadas» evaluaciones externas que distorsionan el trabajo del aula, al desaparecer los objetivos de las áreas y sustituirlos por infinitos estándares de aprendizaje que nos recuerdan los objetivos operativos de mediados del pasado siglo... En fin, se podría seguir citando aspectos normativos que, a pesar de que se mantienen, teóricamente, los principios de inclusividad, autonomía..., estos desaparecen en la práctica con el articulado modificado de la norma anterior, dentro de la misma Ley y en toda su normativa subsiguiente.

El cuestionamiento es evidente: si desde todas las instancias, nacionales e internacionales, se reconoce la existencia y la gestión de la autonomía como un factor de calidad imprescindible para la educación, ¿cómo es posible que cada norma que aparece reste autonomía al Centro docente? ¿Así se avanza hacia el éxito escolar de cada uno de nuestros estudiantes? ¿Intentando uniformar los «aprendizajes» mediante la superación de estándares erróneamente formulados? ¿Obviando la consecución de competencias y el desarrollo personalizado del alumnado?

Es hora de adoptar decisiones valientes por parte de las Administraciones: mejora y refuerzo de la formación del profesorado, preparación excelente de directivos, autonomía organizativa y curricular para las instituciones..., junto con la imprescindible cultura de evaluación interna de cada Centro, nos llevarán a la mejora continuada y permanente de nuestro sistema, es decir, al logro de una población plenamente preparada para convivir en la sociedad que ya tenemos y que se dirige acelerada hacia un futuro impredecible.

Los empresarios demandan más comunicación con el sistema educativo público

Mar Lupión

Los empresarios consideran que se presta poca atención a los aspectos cualitativos de la educación. Es lo que se desprende de un informe presentado durante la jornada «El compromiso de los empresarios con la educación», organizada por la Asociación de la Empresa Familiar de Madrid (ADEFAM) y la Asociación Valenciana de Empresarios (AVE), en colaboración con el Espacio Bertelsmann. El documento dibuja la situación formativa en España y refleja el punto de vista del tejido productivo. Además, propone varias medidas de mejora con las que nuestro país estaría más preparado para afrontar con éxito los retos futuros. «La enseñanza española no está respondiendo a las exigencias ligadas a los nuevos empleos que emergen como consecuencia de un proceso acelerado de digitalización en la sociedad», ha asegurado José Ramos, del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, una de las entidades que ha participado en la elaboración del documento. Se estima que la automatización del trabajo superará el 50 % de aquí a 20 años.

Análisis de la educación en España

De acuerdo con el estudio, la educación en España presenta importantes carencias a la hora de desarrollar las competencias interpersonales. Tanto los empresarios como los responsables de recursos humanos entrevistados insisten en la relevancia de aspectos como el compromiso ético, la cultura del esfuerzo y la tenacidad. También, la orientación a la calidad y la capacidad de trabajar en equipo, así como la iniciativa y el interés por aprender y el afán de superación.

Los resultados indican que más allá de la cualificación técnica, se aprecia la motivación, la resolución de problemas y la actitud a la hora de afrontar las demandas laborales. «Son cualidades que, actualmente, no están presentes en el modelo educativo y que, por tanto, no se evalúan», ha defendido Ramos. «También es prioritario que, desde el propio sistema, se fomente y eleve el nivel de conocimientos de idiomas, en especial, el inglés», añade. Clemente González Soler, presidente del Grupo Alibérico, ha defendido una reforma que dé a los valores el lugar que merecen. «Estamos en un entorno permanente de pérdida de valores y deberíamos recuperarlos a través de la Educación. España necesita urgentemente una reforma educativa para ajustarse y adecuarse a la realidad económica y social actual».

En las más de 200 entrevistas realizadas, la investigación ha detectado que los alumnos españoles, en comparación con los de otros países desarrollados, manifiestan un menor interés por la excelencia y consideran, en menor medida, que su esfuerzo sea relevante para el resultado obtenido. Prueba de ello sería, por ejemplo, los elevados niveles de absentismo escolar, repetición y abandono temprano. Otra de las conclusiones, es que la formación favorece pero no garantiza la inserción laboral en términos cuantitativos y cualitativos. Existe un gran desajuste entre el tipo de estudios cursados y las demandas del mundo laboral. Es decir, se observa una diferencia significativa entre el perfil de los titulados y el demandado por el sistema productivo. «Los empresarios consideran que existen dificultades para encontrar candidatos adecuados para puestos profesionales y sobre todo para puestos de responsabilidad», ha alertado José Ramos.

Apuesta por la FP

Una de las principales reivindicaciones de los participantes en el estudio es que se impulse la Formación Profesional y, en concreto, la FP Dual. Los empresarios creen que es importante fomentar estas dos opciones, además de introducir prácticas más flexibles y desde una edad más temprana.

Según ha señalado José Ramos, existen «nuevos ámbitos educativos que cobran fuerza, aunque de modo desigual. La formación continua a lo largo de la vida crece, pero la formación profesional no acaba de arrancar. Pese a las buenas intenciones y a las declaraciones de las administraciones, el número de alumnos matriculados sigue situado en cifras muy bajas en comparación con el resto de la Unión Europea». La realidad es que la mayoría de estudiantes se decanta por el Bachillerato en detrimento de la FP, a diferencia de lo que ocurre con nuestros vecinos comunitarios.

Con las cifras en la mano —más de 9 millones y medio de alumnos en centros públicos y privados en nuestro país— el estudio subraya que el sistema educativo español cuenta ya con un avanzado grado de desarrollo pero no cumple con los objetivos indicados por Bruselas en secundaria postobligatoria debido, principalmente, a los modestos números de la Formación Profesional.

La digitalización, un reto urgente

«En España, tenemos un sistema educativo del siglo XIX con profesores del siglo XX y con alumnos que vivirán hasta el siglo XXII». Son las contundentes palabras de Maite Marín, directora general de Mas Camarena International Students» Resort & Sport Centre, al ser preguntada por la digitalización. Se trata, sin duda, de uno de los retos más importantes y que más preocupación genera entre los empresarios, si atendemos al estudio. El documento advierte de que este proceso va a tener un impacto importante en términos de destrucción, creación y transformación de empleo, exigiendo más competencias y de naturaleza distinta. «La formación es

un factor decisivo para moderar los riesgos negativos del proceso y aprovechar sus ventajas potenciales», ha recalcado José Ramos, que ha defendido que «serán necesarios trabajadores con competencias mayores y distintas, de tipo transversal. El propio sistema tendrá que adaptarse a la digitalización, supondrá cambios que demandarán nuevas competencias por parte de los profesores». Por su parte, Alberto Zoilo Álvarez, presidente de ADEFAM, ha incidido en su compromiso con la mejora de la educación. Ha propuesto un acercamiento entre los dos mundos, el de la enseñanza y el de la empresa porque «profesionales bien formados harán posible que las empresas afronten los nuevos desafíos y alcancen el éxito. Y solo las empresas bien capitalizadas de talento podrán servir mejor a las necesidades de la sociedad».

Cinco ejes de futuro

Con los resultados del estudio en la mano, los empresarios han presentado 5 propuestas basadas en un amplio consenso político y social. Se trata de un conjunto de medidas que requieren del compromiso de las compañías, las administraciones, las familias y los estudiantes. «No podemos olvidar la importancia de la educación, ni tampoco que se trata de una responsabilidad compartida entre familias, responsables públicos, docentes y empresarios», ha apuntado Vicente Boluda, presidente de AVE, que ha apostado por un modelo que trabaje más la generación de vocaciones emprendedoras.

Además, los asistentes a esta jornada han hecho un llamamiento a las fuerzas políticas para lograr un acuerdo capaz de fraguar un pacto de Estado sobre las grandes líneas que deben definir la enseñanza en España. Arturo de las Heras, presidente del Grupo Educativo CEF-UDIMA ha hecho hincapié en este aspecto: «estamos ante una oportunidad histórica para alcanzar un gran pacto educativo que implique a todos, supere desigualdades territoriales y que nos permita afrontar juntos los retos relacionados con la digitalización, la industria 4.0 y la sostenibilidad».

En primer lugar, plantean que se potencie actitudes como el esfuerzo, el espíritu de superación y el trabajo, para lo que solicitan el apoyo indispensable de las familias. En segundo lugar, recomiendan que se continúe reforzando el protagonismo en la formación de otro tipo de competencias relevantes, además de impulsar el aprendizaje del inglés desde los primeros niveles de la enseñanza. Por otro lado, consideran que es necesario avanzar con rapidez hacia una comunicación más estrecha e íntima entre las empresas y el sistema educativo para responder a las exigencias que plantea la digitalización. Un desafío que incluye dar un empujón a las disciplinas STEM. Otra de las sugerencias es la mejora del sistema de prácticas para hacerlo más flexible. Por último, el tejido productivo demanda que se reconozca el papel de la Formación Profesional para que se ponga en valor como alternativa formativa reconocida, valiosa y facilitadora del futuro laboral del estudiante.

el diario de la educación

La Comunidad de Madrid es condenada por no implementar el protocolo contra el acoso escolar por discriminación racial

Los protocolos puestos en marcha tras la insistencia de la madre resultaron ineficaces, no se dió traslado de la situación a la Inspección educativa, ni se implementaron los procedimientos administrativos previstos, como la recogida de los testimonios del alumnado.

REDACCIÓN.

«Nos encontramos con que la Administración no hizo lo suficiente para detectar y corregir una posible situación de acoso escolar y que dicha omisión ha contribuido causalmente a la producción de un daño al menor». Así reza parte del texto de la sentencia que ha condenado esta semana a la Comunidad de Madrid por el caso de acoso escolar y discriminación racial de una menor sufrido durante su escolarización en el CEIP Cardenal Herrera Oria de Madrid.

La niña, Camila, es afrodescendiente. Durante años ha sufrido, según denuncia su madre Petra Ferreyras, una situación de acoso escolar por razón de su raza que era conocida por el centro educativo. Ahora, la justicia le ha dado la razón a la familia y asegura que el centro mostró pasividad ante los hechos y no implementó el protocolo vigente de manera eficaz. Además, se relativizaron las consecuencias de dicha situación.

La sentencia asegura, según recoge el periódico El Salto, que «ni la dirección del centro ni siquiera el profesorado, indagó sobre lo que realmente estaba sucediendo, tratando de relativizar el problema a cosas de niños, calificados, en el acto de la vista, como ‘hechos puntuales normales dentro del colegio’».

Tras un largo proceso, la niña fue cambiada de colegio por el procedimiento extraordinario. Junto a ella, también su hermana pequeña. Según comenta Ferreyras, este cambio de centro educativo supuso un aumento

de la culpabilización para su hija, que vio cómo, a pesar de ser la víctima, era ella y su familia quienes tenían que modificar su vida para evitar que la situación continuase.

La familia ha emitido un comunicado de prensa en el que recogen algunas de las consideraciones de la sentencia. Entre ellos, se describe la situación de Camila en el centro educativo, como de «constantes insultos, humillaciones, intimidaciones, amenazas y aislamiento por parte de los compañeros, llegando a describir hasta 16 situaciones conflictivas, determinantes de graves daños psicológicos a la menor».

Según el mismo comunicado, la situación vivida por la niña le causó un trastorno de estrés postraumático grave, asociado a sintomatología depresiva, ansiedad, miedo y baja autoestima».

Al parecer los protocolos puestos en marcha no fueron eficaces, el centro educativo no informó de la situación a la Inspección educativa de la Comunidad, ni implementó los procedimientos previstos, como la recogida de los testimonios del alumnado, no hubo seguimiento de las medidas adoptadas, ni se entrevistó a las familias de los menores involucrados en el caso.

De hecho, explica Ferreyras al teléfono, en el tiempo en el que la niña estuvo escolarizada en el centro, dos fueron las directoras. La primera, comenta, fue cesada por la gestión del primer protocolo que se puso en marcha, «un protocolo fantasma», define, que se cerró tras unos diez días hábiles y en el que se reconocía la existencia de un conflicto, pero que no supuso ninguna medida, más allá de que el grupo de niños y niñas se disculpase con el resto (incluida Camila).

La familia espera que la sentencia sea ejemplificadora para el sistema educativo, asegura el comunicado emitido, en la lucha contra la discriminación racial y la violencia que hoy sufren numerosos niños en sus colegios.

Para ellas, supone un «reconocimiento moral, un resarcimiento», explica Petra, quien explica que su hija está muy contenta por el fallo porque reconoce todo lo que la niña ha padecido y «todo lo que no han hecho».

Petra Ferreyras continuará con la campaña que iniciara hace semanas, #SuspensoAlRacismo, con la que espera que, tras la sentencia, se produzcan importantes mejoras en los protocolos de los centros educativos, una mejora de la guía de la Comunidad de Madrid en la que se incluya el racismo como uno de los temas que ha de contemplar, así como la mejora de la formación del personal docente, así como de las y los monitores de comedor.