

ÍNDICE

El Gobierno aspira a crear 200.000 nuevas plazas de Formación Profesional en cuatro años, casi un 25% más. EUROPA PRESS	Pág 2
Lo mejor de cada casa. EL PERIÓDICO de Extremadura	Pág 2
Falso debate. EL PAÍS	Pág 3
La FP en Suiza: cuando el mercado es el que tira del carro. EL PERIÓDICO de Catalunya	Pág 4
Los escolares finlandeses deciden ya cómo y qué aprenden. EL PAÍS	Pág 5
El presidente de ECNAIS asegura que la libertad de enseñanza es mejor en España que en otros países europeos. EUROPA PRESS	Pág 7
Una asociación denuncia por islamofobia al consejero catalán de Educación. EL PAÍS	Pág 8
El nuevo director general de la concertada en Madrid piensa como Celaá. CADENA SER	Pág 9
Michael Fullan: "pagar más a los profesores no mejora su motivación". EL PAÍS	Pág 9
Michael Fullan reivindica la "eficacia colectiva" del trabajo colaborativo en los centros educativos. EUROPA PRESS	Pág 12
«Si queremos alumnos indagadores, el profesor tiene que serlo también». ABC	Pág 12
Solo una de cada tres universidades públicas es transparente en su web. EL PAÍS	Pág 13
Las empresas industriales con titulados en FP ofrecen más estabilidad laboral y mejores salarios, según Dualiza Bankia. EUROPA PRESS	Pág 14
Blas de Lezo, el colegio donde los padres "acosan" a la directora. EL MUNDO	Pág 15
Mario Gutiérrez, reelegido presidente del Sector de Educación del sindicato CSIF para los próximos cuatro años. EUROPA PRESS	Pág 16
El inglés, una asignatura pendiente: propuestas para comunicarse mejor y no desmotivarse. EL PAÍS	Pág 16
«El profesor no sabe detectar situaciones de acoso escolar porque carece de formación». ABC	Pág 18
Los españoles vuelven a suspender en inglés. MAGISTERIO	Pág 20
Decálogo para el bienestar docente: entre el compromiso y la imaginación. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	Pág 21
Michael Fullan: «La colaboración mejora todos los resultados, de los docentes y el alumnado» EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN.	Pág 22
El docente, el elemento fundamental para detectar y minimizar el bullying. ESCUELA	Pág 23
¿Por qué sigue habiendo tan pocos candidatos a director escolar en la pública?. ESCUELA	Pág 24
El Gobierno propone dar perspectiva de género a la orientación profesional. ESCUELA	Pág 25
El aburrimiento, el gran problema del sistema educativo. ESCUELA	Pág 27
Las ventajas de la FP: empresas más innovadoras y empleos más estables. ESCUELA	Pág 29

El Gobierno aspira a crear 200.000 nuevas plazas de Formación Profesional en cuatro años, casi un 25% más

MADRID, 22 (EUROPA PRESS)

El Consejo de Ministros ha aprobado este viernes el acuerdo sobre el primer Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022, cuya aplicación pretende actualizar esta etapa formativa para crear 200.000 nuevas plazas de Formación Profesional (FP) en tan solo cuatro años, como ha señalado la portavoz del Ejecutivo y ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá. Se trata de un incremento de casi un 25 por ciento más sobre las más de 861.000 plazas que existen en la actualidad.

"Esto sí que es importante para el país", ha subrayado Celaá antes de explicar este plan para fomentar la FP en España, en cuya elaboración han participado también el Ministerio de Economía y Empresa, del Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, del Ministerio para la Transición Ecológica y del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. "Con la puesta en marcha de esta estrategia, el Ejecutivo pretende mejorar la empleabilidad y satisfacer las necesidades del mercado laboral, así como consolidar la flexibilización de estas enseñanzas que permiten al alumno una alta cualificación y garantizan una experiencia laboral de calidad que sirve para impulsar un currículum profesional competitivo", ha señalado el Ministerio en un comunicado.

El plan tiene entre sus prioridades "la colaboración y participación de las empresas" en la FP. "No hay FP sin empresa, por tanto damos paso a que la empresa entre en el proceso de formación de la FP, incluso desde la perspectiva de la identificación de los nuevos títulos profesionales", ha destacado Celaá.

El Gobierno de Pedro Sánchez, que incluyó la Formación Profesional en la denominación del Ministerio de Educación para poner en valor esta etapa formativa, lleva trabajando desde hace más de un año con los agentes sociales y el sector empresarial en este plan, que recoge la renovación del catálogo de títulos de FP, con el diseño de nuevas formaciones y la actualización de todos los títulos ya existentes. En concreto, Celaá ha señalado en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros que el propósito es crear 80 nuevos títulos de Formación Profesional en una legislatura.

MÁS OFERTA Y MÁS FLEXIBLE

Otro de los ejes principales del plan consiste en "la ampliación de la oferta, la mejora de la accesibilidad y el reconocimiento de competencias básicas y profesionales", señala el Ministerio, "con el diseño de un 'Mapa de la FP' para llevar a cabo la mejora de la oferta formativa ajustada a estas enseñanzas" e "identificar las necesidades formativas de cada territorio y de cada sector productivo".

El plan también promoverá la "flexibilización" de la formación para "hacerla accesible a la población activa mediante la promoción de la modalidad a distancia", así como la ampliación de la oferta formativa no formal dependiente del Ministerio para acercarla a municipios de tamaño medio y pequeño hasta alcanzar a un total de 3.000 núcleos rurales y "una formación modular que se adapte a cada alumno, contemplándola como una medida de choque para evitar la despoblación en el medio rural".

El documento incluye la modificación de la normativa de las enseñanzas de FP del sistema educativo a través de la Ley de ordenación general de la Formación Profesional y un Real Decreto por el que se regule las características básicas del régimen de Formación Profesional Dual. El texto también destaca la necesidad de la internacionalización de la FP a través de iniciativas como alianzas entre centros nacionales y de países de nuestro entorno, así como dobles titulaciones que permitan al alumnado una certificación válida en ambos países.

Además, el Consejo de Ministros ha aprobado un Real Decreto por el que se crea como Centro de Referencia Nacional (CRN) el Centro Laboral de Formación de Castellón, en el área profesional de Fabricación Cerámica, de la familia profesional de Vidrio y Cerámica. Con este nuevo centro la red de CRN pasa a estar formada por 37 escuelas.



Lo mejor de cada casa

Pilar Galán Rodríguez 22/11/2019

Entre competencia y competencia, rúbrica, papeleo, burocracia, reuniones inútiles para decidir cuándo reunirse, y tiro porque me toca, a la mayoría de los profesores se les hizo creer que era secundario para qué nos habían contratado, qué función teníamos que desempeñar. No hablo de vocación, esa palabra tan puntiaguda que lo mismo vale para justificar una excursión que muy poca gente valora, salvo tu familia, a la que dejas sin atención los mismos días que dedicas a atender a los hijos de otros, como para echarle horas por la tarde al grupo de teatro, o acompañarles a actividades extraescolares que muchos siguen considerando algo

prescindible, como si ver Luces de bohemia representado por una compañía medio decente no diera cien mil vueltas a una clase magistral y apollada.

Tampoco ayudó mucho que las reformas educativas se sucedieran en cascada, a golpe de talonario y ocurrencia, y que tan pronto llenaran las aulas de ordenadores como las vaciaran, atendiendo más a los espacios y a los tiempos que a las personas, como si profesores y alumnos fuéramos figuritas de playmobil en un escenario idílico. Para sorpresa de pedagogos enloquecidos y políticos desorientados, la educación no va a mejor, sino al contrario, quizá porque se olvidaron de qué era esto de dar clase y con qué material trabajábamos. Vuelvo a repetir, no hablo de vocación, sino de humanidad, no de humanidades, tema que daría para otras cien columnas. Hablo de que los profesores y maestros deberían ser los mejores de su promoción, los únicos, los irrepetibles. No me refiero solo a notas y conocimientos, que también, sino a actitud, a esa forma de entrar en el aula o de empezar septiembre con el cosquilleo en el estómago de los nervios del primer día, aunque lleves ya veinticinco años trabajando. Hablo de personas que forman a personas, de rectitud pero también de bondad, de saber echar una mano a tiempo y no utilizar el poder de una tarima inexistente para llenar la clase de fronteras. Para eso hay que valer, claro, pero también se aprende.

Para ser profesor hay que dejar la prepotencia a un lado, acordarse de lo que era el agobio de los exámenes, no puntuar cada décima como quien se regodea descuartizando un pollo. Ponerse en el lugar de los alumnos, eso tan difícil cuando tienes treinta o más por clase, y todos chillan o no atienden o piensan que lo que explicas no merece la pena. De eso deberían tratar todos los borradores de las próximas reformas. De buscar buenos educadores, de formarlos, de incentivar a los que se esfuerzan, de animar a los que se quedan atrás. También deberían tratar de los alumnos, la otra parte. De luchar contra el abandono escolar creando puentes entre los itinerarios, de educarlos en el respeto a la educación y en el honor de ocupar una plaza que pagamos todos con nuestros impuestos y que le servirá para crecer como persona. De todo eso. No de rúbricas, competencias, diagnósticos... como si la educación fuera un ente enfermo. Lo parece, pero no lo es, y su cura no está ni en los despachos ni en los informes de quienes nunca se acercaron a un aula, sino en las manos de quienes de un lado u otro cruzamos todos los días el dintel luchando contra el desánimo.

Pilar Galán Rodríguez es profesora y escritora.

EL PAÍS EDITORIAL

Falso debate

La red de colegios concertados y las asociaciones que la representan han querido ponerse la venda antes que la herida. O al menos eso parece

EL PAÍS. 22 NOV 2017

La red de colegios concertados y las asociaciones que la representan han querido ponerse la venda antes que la herida. O al menos eso parece. El discurso de la ministra de Educación en funciones, Isabel Celaá, en la inauguración del congreso de Escuelas Católicas, no supone cambio alguno en las políticas educativas mantenidas por el Gobierno socialista y tampoco es un indicador de futuras modificaciones. La ministra se limitó a señalar en su discurso que el derecho de los padres a escoger una enseñanza religiosa o un centro educativo concertado no emana del artículo 27 de la Constitución, algo que por otra parte ha ratificado el Tribunal Constitucional en numerosas ocasiones.

La ministra ha insistido en que las familias no tienen nada que temer y ha ratificado la actual capacidad de elección de los padres dentro de las disponibilidades de la programación educativa. La reacción que ha suscitado no debe entenderse como la legítima defensa de unos intereses amenazados, sino como un ataque preventivo, una forma de presionar y advertir al Gobierno que se forme. Se trata de un falso debate orientado a condicionar la política educativa mediante un anuncio de movilizaciones que no están justificadas.

A pesar de las aclaraciones de la ministra, la polémica ha continuado. El PP se ha apresurado a capitalizarla sin tener en cuenta que la posición del Gobierno sobre la enseñanza concertada es lo que figura en el proyecto de ley que presentó al Congreso en febrero pasado y que quedó suspendido por la convocatoria de elecciones. Lo que está ocurriendo es un mal síntoma, pues denota que el principal partido de la oposición está dispuesto a situar de nuevo el debate sobre la educación en el terreno de la confrontación ideológica cuando lo que necesita el maltrecho sistema educativo español es un gran consenso sobre la mejor forma de lograr un avance significativo en la calidad de la enseñanza. Los resultados escolares reflejan desde hace tiempo los vaivenes legislativos y el cansancio de la comunidad educativa.

La red concertada y la labor educativa que desempeña merecen todo el respeto. También los padres que eligen un colegio religioso, porque consideran que es la mejor opción educativa para sus hijos. Pero los responsables de la enseñanza concertada no pueden esperar privilegios que les den ventajas sobre la red

pública y han de ajustarse a las normas de un sistema financiado con fondos públicos que es universal y gratuito. Participar del sistema educativo público da derechos, pero también obligaciones respecto de la equidad de acceso y otros parámetros importantes para la cohesión social. La Administración, por su parte, tiene la obligación de asegurar que la red pública cuenta con las plazas y los medios necesarios para atender las necesidades educativas de la población.

el Periódico de Catalunya

La FP en Suiza: cuando el mercado es el que tira del carro

En el país transalpino el sector privado asume un mayor coste, tiene mayor autonomía para definir los contenidos y consigue conectar más rápido a los alumnos con su primer empleo

Gabriel Ubieto. Barcelona - Domingo, 24/11/2019

"Hacer que lo que los jóvenes aprenden sea lo que las empresas necesitan", así ha definido el espíritu de la Formación Profesional en Suiza Barbara Primo, la directora de uno de los proyectos de desarrollo de la FP en el país transalpino. Tan simple el concepto como difícil es desarrollarlo en la práctica, al menos en España, tal como quedó de manifiesto durante todo un día de ponencias en el 'Primer Congrès de la FP de Catalunya', organizado por la patronal Pimec y celebrado en Barcelona esta pasada semana.

Los datos revelan que el modelo de FP en España tiende a la ineficiencia. Según datos del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP, en sus siglas en inglés), el sistema de formación profesional español ocupa la octava posición por la cola entre los 28 estados miembros en cuanto a desarrollo de habilidades; es el cuarto por la cola en cuanto a activación y el penúltimo en cuanto a conexión entre oferta formativa y demandas laborales.

Alemania es el latiguillo habitual en cuanto a modelos de referencia de la FP, especialmente en la dual. Un país donde los gremios comparten protagonismo con las grandes empresas, aunque bajo la batuta del sector público. No obstante, no todos los sistemas que arrojan buenos resultados en cuanto a formación y empleabilidad parten de la iniciativa pública. Y uno de ellos es el ejemplo suizo.

En Suiza la FP es una opción habitual entre los jóvenes, pues, según datos de la OCDE, el 40% opta por un ciclo formativo de este tipo. En España, dicho porcentaje es del 12%. Y el modelo es eminentemente dual, es decir, que los alumnos compaginan simultáneamente prácticas y clases teóricas desde el primer día y su relación está cubierta bajo parámetros laborales. Según datos que ofreció Barbara Primo durante su ponencia, el 85% de los alumnos suizos de FP cursaban una modalidad dual; en España no alcanzan el 10%.

Los salarios importan

Una de las demandas reiteradas por los sectores empresariales en España es la falta de profesionales debidamente cualificados en FP. No obstante, los incentivos para un joven a la hora de optar por una carrera universitaria o un ciclo formativo no son los mismos al cabo de unos años por lo que a salarios respecta. Y es que, según los últimos datos de la EPA recabados por el INE, los graduados de una FP cobran el 36% menos que un graduado universitario. Principalmente porque copan las posiciones peor pagadas. Algo que en Suiza, según explicó Barbara Primo, no sucede, pues los salarios medianos son parejos entre ambos colectivos.

Manda la demanda

Y esa mayor presencia de la FP entre las opciones formativas de los más jóvenes se explica por la amplia demanda de las compañías, que son las que, agrupadas en organizaciones empresariales, definen los contenidos. "Lo que tienen que saber los carpinteros lo deciden los carpinteros", describió Primo. Y las plazas no dependen de la oferta pública, como pasa en España, sino que parten de las propias empresas. "Solo se ofrecen puestos de aprendiz en aquellas empresas demandan nuevos perfiles", añadió. Esa es una de las claves del modelo suizo; manda la demanda, no la oferta.

Una de las críticas que los modelos bajo demanda suelen despertar es que la formación de los estudiantes está muy acotada a un puesto concreto, lo que dificulta la empleabilidad del alumno más allá de la empresa que lo forma. Especialmente en las pymes. Algo que el sistema suizo trata de compensar mediante congresos anuales organizados entre el sector público y el privado para poner en común ciertos contenidos dentro de un mismo sector u oficio.

Financiación privada

Otra de las diferencias que separa el modelo español del suizo es que, en el segundo, el peso de la inversión recae en las espaldas privadas. Según datos de la ponente invitada en el 'Primer Congrès de la FP de Catalunya', el 60% del presupuesto corre a cargo de las empresas, el 30% de los cantones y el 10% restante del gobierno confederal.

Una inversión que la mayoría de empresas recuperan mediante personal cualificado al medio y largo plazo. Pues mientras los dos primeros años la empresa invierte en el alumno-trabajador, en el último curso la productividad de este ya es similar a la de un trabajador, aunque con un sueldo que es un tercio de lo que cobrará cuando se gradúe. Es en ese último año cuando las empresas recuperan el coste formativo, según explicó Primo.

EL PAÍS

Los escolares finlandeses deciden ya cómo y qué aprenden

El nuevo currículum de este país sobresaliente en PISA incide en que los alumnos sean responsables de su progreso. Tanta autonomía inquieta algo a las familias

ELISA SILIÓ. Helsinki 24 NOV 2019

En finés los verbos no se conjugan en futuro, lo que da una idea de su actitud ante la vida. Su lema es “puedo hacerlo y voy a hacerlo”. Porque el finlandés es un pueblo resistente, el país primero estuvo dominado 650 años por los suecos y después otros 110 por los rusos. Sus habitantes tienen interiorizado que deben ser autosuficientes y sus escolares lo son gracias a un modelo sin apenas deberes y evaluaciones —envidiado por sus brillantes resultados académicos— que sufre una constante transformación y que ahora les da más poder en el aula y responsabilidad en su progresión académica. Ellos deciden qué quieren aprender y de qué forma. ¿Por qué tocar un modelo triunfador? “El mundo no para y nosotros tampoco”, se sorprenden de la pregunta la pedagoga Ilona Taimela y Pia Pakarinen, vicealcaldesa de Helsinki y encargada de proporcionar a los centros de la capital medios y profesores. “Las familias cuestionan que cambiemos algo que no está roto, pero hay que acomodarse a las necesidades. Helsinki tiene mejores resultados que Singapur pese a que el 20% de los alumnos viene de otro país”, se enorgullece Pakarinen.

El mundo del que hablan está en constante reconversión y hay que preparar a los niños para un futuro incierto, en el que habrá otras profesiones —las máquinas desplazarán al humano—, otras tecnologías y problemas hoy inimaginables. Los finlandeses experimentan y no parecen inquietos por el hecho de que el 3 de diciembre se publique el Informe PISA (que mide el conocimiento en Matemáticas, Lectura y Ciencias de los adolescentes de 15 años) que les aupó a la fama en 2000. “Ni nos importó antes, ni ahora”, afirma con cierto desdén la vicealcaldesa.

Finlandia comparte en los últimos años el liderato en PISA con Estonia y los países asiáticos (Singapur, Japón y Taipei). Estos últimos logran el éxito a costa de maratónicas jornadas de estudio y deberes —muchos vuelven de la academia a las 10 de la noche—, la antítesis del modelo nórdico, que aboga por el tiempo libre, y que además es en un 95% público. España se coloca a mitad de la tabla en PISA con resultados mediocres y muy dispares entre autonomías. Los escolares de Castilla y León, por ejemplo, pueden codearse sin reparos con estos escandinavos.

En España cada vez más centros, sobre todo de primaria, trabajan como en Finlandia por proyectos, abordando un tema de forma multidisciplinar, pero ahora los nórdicos están yendo mucho más lejos en una apuesta que algunos consideran arriesgada por el protagonismo del escolar. Temen que tanta autonomía frene su progresión. “Ellos tienen que ser responsables de su propio aprendizaje para que sean autosuficientes como trabajadores”, remarca Taimela.

En la década de los setenta Finlandia fue el primer país de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que exigió que todos los estudiantes cumplieren estándares altos que antes solo reclamaba a los estudiantes de élite. Y desde entonces no ha parado de innovar. Cada 10 años el país nórdico aprueba un nuevo currículum de primaria (de 7 a 16 años, desde 2015 es obligatorio un año de preescolar) y ahora están implantando el de 2016, que da una vuelta más a su original planteamiento. En 2021 comenzarán con el de secundaria (de los 16 a los 18 años). Hace años muchos profesores optaron por cambiar los libros por portátiles, por eliminar exámenes y notas y por trabajar con proyectos, desterrando las asignaturas al uso. Una práctica que impactó a la prensa internacional por sus brillantes resultados. Pero ya no es una decisión particular. Se obliga por ley a aplicar el “aprendizaje basado en fenómenos” creando un plan para cada estudiante.

“Priorizamos que, frente a los contenidos tradicionales, adquieran habilidades: aprender a comunicarse, pensamiento crítico, trabajar en equipo o resolver problemas”, sostiene Taimela, coordinadora de la Semana de la Educación de Helsinki a la que este diario acudió invitado. Aunque luego, consciente de que es un tema espinoso, precisa: “Hay que encontrar el equilibrio. Algunas cosas se aprenden como antes”.

En este proceso, los profesores se coordinan. “Nadie es especialista en todo y cada uno tiene una función en el equipo. Necesitamos profesionales que aprendan constantemente”, remarca la vicealcaldesa. “Los chicos a veces van más rápido que tú, y a los más aventajados, les sacamos a que enseñen”, confiesa el profesor Tommi Tittalar, especialista en crear espacios de aprendizaje. Aprovecha la conversación para aclarar entre risas: “No es verdad que en Finlandia tiremos todos los tabiques. Necesitamos sitios grandes para ciertos momentos, como por la mañana cuando planificamos juntos el día, pero también otros recogidos”.

“Desde hace tres cursos son los niños los que deciden qué quieren aprender en los proyectos. El primer año les dejamos trabajar en el tema que más les apasionase en la vida —hay quien eligió a Justin Bieber— pero resultó caótico y poco práctico. Así que ahora acuerdan entre ellos el tema”, cuenta orgullosa Tintti Hohti,

subdirectora del Roihuvuori Comprehensive School, un imponente centro de hormigón que acoge a 420 alumnos, muchos más de los previstos.

Al concluir el proyecto, los escolares comparten ese conocimiento con otras clases. “Los niños atienden más cuando quien se lo cuenta es un compañero”, asegura la subdirectora. “El niño tiende a ser perezoso, hay que despertarle la curiosidad”. Ella la destapa con textos, imágenes y vídeos.

Hohti recorre el Roihuvuori, rodeado de un idílico bosque nevado, para demostrar que sus niños aprenden a través de fenómenos a llevar una vida sostenible. Un grupo de alumnos de 10 años consensuó experimentar vivir sin electricidad y en ello andan enfangados. Ese día en la caldeada sala de manualidades se han dividido en equipos. Unos construyen una pirámide de leña, otros hacen astillas con un cuchillo enorme, mientras al fondo ponen setas a secar en el techo, al tiempo que la maestra enseña a hacer mermeladas y encurtidos para pasar el invierno. Cada centro decide cómo aplica el modelo y esta escuela ha impuesto un mínimo de dos proyectos de fenómenos —duran seis semanas— cada curso. Un mínimo para los maestros más recelosos. En las asignaturas más tradicionales los niños también deciden qué y cómo aprenden.

Valentín de 10 años, hijo de ecuatoriana y finlandés, enseña en su portátil cómo cuando empezó la unidad sobre la historia de Egipto expresó por escrito a su profesor que quería hacer un trabajo coral, consultando en páginas web y editando un vídeo con las conclusiones. El maestro le guió en su aprendizaje con preguntas y sus padres hicieron un seguimiento de su progreso semanal interpelando al docente cuando consideraron pertinente. Su colegio espera de él que se autorregule el aprendizaje y se autoevalúe. Pero los expertos no se cansan de remarcar que no desprecian los medios tradicionales. “Cuando empezamos un proyecto no consultan Internet, sino libros en papel”, resalta la subdirectora del Roihuvuori.

Cada padre tiene una aplicación, diseñada por el Ayuntamiento, que le informa de cuáles son las tareas de su hijo —normalmente la fecha límite para entregar un trabajo, no deberes diarios—, qué asignaturas tiene ese trimestre y también le permite comunicarse con los profesores.

El éxito finlandés radica, según los expertos educativos, en que el profesorado está convencido de que todo estudiante puede alcanzar estándares altos y se lo transmiten. Y creen que este en algún momento va a tener necesidades especiales. “Una de las cosas que más nos enorgullecen es que las diferencias sociales se igualan. Y eso es posible con una discriminación positiva, invirtiendo más dinero en los centros desaventajados”, detalla Liisa Pohjolainen, directora ejecutiva de Educación en Helsinki.

Desde las ocho de la mañana suele haber extraescolares, pero las clases empiezan a las diez y acaban a la una. La corta jornada pone a prueba la autonomía de los pequeños desde que se descalzan en la puerta. Los menores, por turnos y ataviados con un mandil, recogen el almuerzo (todos comen allí y gratuitamente) y limpian la mesa. Hay atribuciones para todos. En el Suomenlinna's Elementary School, situado en una isla homónima, unos niños de ocho años dejan la lección para acercarse al embarcadero del transbordador y actuar de cicerones de los visitantes —entre ellos este periódico— para aprender a socializar.

El pilar básico de este “aprendizaje por fenómenos” son los maestros, que gozan de una gran reputación e históricamente de la confianza de los padres. Aunque las familias están temerosas del resultado del currículum que debuta con sus hijos. Pero este no es un salto al vacío. Durante la implantación los profesores reciben mucha formación, en todos los centros hay varios tutores tecnológicos y el respaldo de la universidad, que evalúa todo el proceso.

A cada plaza de estudiante del grado de Educación se presentan nueve candidatos —en España se ingresa con un cinco en Selectividad—. Se evalúa el expediente y hay una exigente prueba de acceso, pero la parte más dura es una entrevista y una práctica, porque es vital una aptitud excelente para la docencia, no solo demostrar sabiduría.

Claro que este conocimiento tampoco escasea. Como en Japón, un profesor medio finlandés tiene mayores conocimientos matemáticos que la media de los universitarios, lo contrario que en las vecinas Suecia y Dinamarca, según el informe PIAAC (siglas en inglés de evaluación de las competencias de adultos) de la OCDE. Con estos mimbres su autonomía didáctica es plena, pero eso no significa que no sean supervisados por otros compañeros. El aula no se considera un ámbito privado.

Los docentes reconocen que el reto es cómo examinar este aprendizaje por proyectos. “Tenemos evaluaciones con diferencias entre los chicos, por supuesto. Pero no son para poner una calificación, sino para comprobar que no hay problemas de comprensión y, si los hay, tomar medidas”, cuenta la directora de Educación. “Se evalúa la progresión, la motivación y al final del curso pueden tener una nota con el resultado del aprendizaje”, prosigue. Desde noveno grado (15 años) es obligatorio poner notas y, en contra del mito de la falta de presión y competencia, al terminar secundaria se someten a una dura reválida. Entrar en la Universidad (gratuita) también es una carrera de fondo y muchos se esfuerzan una y otra vez.

Redondea el proyecto que toda la urbe se considera un lugar de aprendizaje. En horario escolar el transporte público es gratis para los niños y conquistan las calles. En el Ayuntamiento de Helsinki sorprende tener que sortear decenas de plumíferos de niños de cinco años que visitan el edificio. El alcalde, Jan Vapaavouri, agradece las visitas. “La educación es el pasaporte al futuro”, dijo en la cumbre de HundrED.org, donde se presentaron 100 innovaciones educativas.

“Cuando la ciudad toma decisiones que nos afectan a los niños escuchan lo que tenemos que decir. Conocemos a los políticos, escribimos declaraciones... Podemos aportar y que se haga realidad”, cuenta Milja, de 15 años. De modo que Helsinki tiene un consejo consultivo de jóvenes y los menores de más de 12 años

pueden votar adónde va parte del presupuesto consignado a ellos. Porque en Finlandia los niños no son el futuro, tienen el presente en sus manos.

HASTA EL DOCTORADO ES GRATUITO, PERO CON AUSTERIDAD LUTERANA

En 2016, según datos del Banco Mundial, Finlandia invirtió el 6,9% de su Producto Interior Bruto (PIB) en Educación —incluido el destinado a Universidad—, tres décimas menos que cuatro años antes como consecuencia de la crisis económica. Muy lejos se sitúa España, que asignó ese año un 4,2% a enseñanza y nunca ha superado el 4,9% alcanzado en 2009. En un país criado en el luteranismo la opulencia no se palpa. Los medios materiales no epatan, pero no se echa en falta nada: en un santiamén el gimnasio tuneado con sofás es una sala de encuentros o el vestíbulo pasa a ser el comedor diario; los niños no tienen la última tableta del mercado —en España los padres compran tabletas de hasta 600 euros—, sino un práctico portátil muy usado; o juegan solos al ping pong porque no caben en el espacio en el que sus compañeros practican fútbol sala.

“Hay políticos de otros países que me preguntan qué pueden hacer para mejorar la educación y contesto siempre: sube los impuestos, es la única manera. Aquí pagar es una tradición y la gente está acostumbrada”, cuenta la vicealcaldesa de Helsinki.

Finlandia no solo invierte mucho, sino que lo hace bien. Los datos de PISA demuestran que desde el momento que un país destina más de 50.000 dólares (45.365 euros) a la educación de un niño entre sus 6 y 15 años ya no se puede establecer una relación automática entre gastar y mejora en los resultados. No es tanto cuánto sino cómo se invierte. Lo sabe bien Luxemburgo, que asigna a cada alumno cuatro veces más dinero que Hungría sin rédito.

“Los profesores pedían toda la tecnología que salía y pusimos freno, ahora tienen que argumentar por qué necesitan esas herramientas”, explica Liisa Pohjolainen, directora de la División de Educación del Ayuntamiento de Helsinki. Y, ¿dónde más va el dinero? Desde preescolar la educación es gratuita y flexible hasta el doctorado, los niños de primaria no pagan por los materiales y almuerzan gratis, y desde 2021 los de secundaria tampoco abonarán nada por ningún concepto porque esa etapa va a ser obligatoria.

europapress.es

El presidente de ECNAIS asegura que la libertad de enseñanza es mejor en España que en otros países europeos

Esta organización de colegios privados y concertados admite que el derecho a la libertad de centro es "una lucha" también en España

MADRID, 25 Nov. (EUROPA PRESS) –

El presidente del Consejo Europeo de Escuelas Independientes (ECNAIS por sus siglas en inglés), el portugués Rodrigo Queiroz, ha asegurado que la libertad de enseñanza y de centro educativo es mejor en España que en otros países europeos, aunque admite que los representantes españoles de la concertada consideran "una lucha" hacer valer estos derechos "que forman parte de las constituciones de la mayoría de los países". "La situación en España es mejor que muchos países europeos", ha dicho Queiroz, presidente de esta organización que integran colegios privados y concertados de 17 países europeos, en declaraciones a los medios en Madrid, donde este lunes se ha inaugurado el seminario 'La escuela independiente en el mundo digital' organizado por ECNAIS.

El presidente de esta organización, que representa a un 18% de los colegios privados y concertados de Europa según su propia estimación, ha defendido que la libertad de educación y el derecho de las familias a elegir un centro educativo para sus hijos son parte de los "derechos fundamentales en Europa", aunque considera que existen distintas realidades en los países del continente.

Para Queiroz, mientras en algunos estados estos derechos "están muy protegidos" en otros está restringido a "aquellos que son capaces de pagar" un colegio acorde a sus convicciones religiosas, morales, filosóficas o pedagógicas, lo que califica como una "discriminación" para "familias pobres más necesitadas" económicamente.

España, en opinión del presidente de ECNAIS, no se encuentra entre los peores países europeos porque existen colegios concertados en muchas regiones. "En otras no tanto", ha precisado Queiroz, que también se ha referido a las declaraciones de la ministra de Educación y Formación Profesional en funciones, Isabel Celaá, pronunciadas hace dos semanas en el congreso de la patronal de centro concertados Escuelas Católicas. "Lo único que podemos decir es que esto es un derecho fundamental", ha señalado Queiroz sobre las palabras de Celaá, con las que negó que la libertad de enseñanza religiosa y de elección de centro sean derechos que emanen de la Constitución española. Algo que no comparte el presidente de ECNAIS, organización que ha

publicado un manifiesto coincidiendo con su seminario en Madrid donde asegura que el derecho a la libertad de centro y a libertad de enseñanza están recogidos en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

El manifiesto de ECNAIS, que contiene ocho puntos, expone también que el Parlamento Europeo aprobó en 2018 una resolución en la que recomendaba la financiación pública a las escuelas privadas para mejorar "la inclusividad y el respeto de la libertad de elección educativa". "Por tanto, es crucial que los padres puedan ejercer con plena libertad su derecho a elegir entre una pluralidad de escuelas que reflejen la diversidad de las sociedades europeas", arma esta organización de centros privados y concertados. "La libertad de educación solo será efectiva si las escuelas pueden acceder de forma adecuada a la financiación pública", añaden en el manifiesto, donde se defienden las iniciativas de "innovación pedagógica" de las escuelas privadas y concertadas, así como su contribución a la "modernización social y desarrollo económico" de los países europeos, según ECNAIS.

EL PAÍS

Una asociación denuncia por islamofobia al consejero catalán de Educación

Bargalló (ERC) sugiere que la religión musulmana es contraria a la identidad nacional catalana

MIGUEL GONZÁLEZ. Madrid 25/11/2019

Musulmanes contra la Islamofobia, una asociación que lucha contra la discriminación por motivo de religión y defiende los derechos civiles de las personas de credo islámico, ha presentado este lunes una denuncia ante la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña contra el conseller de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña, Josep Bargalló i Valls, al que atribuye los presuntos delitos de fomento del odio contra los musulmanes y prevaricación. La asociación, que aporta con su denuncia el audio de una mesa redonda que, bajo el título "la cultura religiosa en los centros educativos", se celebró el pasado día 17 en el Seminario Conciliar de Barcelona, reclama el inmediato cese del conseller, militante de Esquerra Republicana de Catalunya (ERC).

"Yo no quiero enseñanza confesional de Religión islámica en las escuelas de Cataluña y, con el actual marco normativo, si no llegamos a un acuerdo al respecto, en general, nos veremos abocados...", confiesa el conseller en un encuentro organizado por Junts, el sindicato de los profesores de Religión Católica de Cataluña.

"He puesto el ejemplo de Torredembarra", continúa, narrando una conversación sobre la localidad tarraconense de la que es originario, "donde la mayoría de ciudadanos y ciudadanas son de religión católica, practicantes o no, pero hay un número importante de confesión islámica y le dije: yo estoy convencido de que, si hiciéramos en las escuelas de Torredembarra la asignatura de confesión católica y la de confesión musulmana, tendríamos más alumnos de confesión musulmana; porque todos los padres de religión musulmana inscribirían a sus hijos y no todos los padres de religión católica inscribirían a los suyos. Y le dije a esta persona: ¿qué cara nos quedaría a todos para defender la identidad que decimos defender?"

Para Musulmanes contra la Islamofobia es especialmente grave que Bargalló diera a entender que la confesión musulmana "es contraria a la identidad catalana que quiere defender. Una identidad excluyente de la que no formarían parte las personas musulmanas, trasladando con sus palabras a los asistentes la idea de que los musulmanes no serían nunca verdaderos catalanes".

Más grave aún, a juicio de la asociación, es lo que el conseller sugirió a continuación: "El día que fui a Ripoll a hablar del pacto educativo [...], a comienzos de septiembre, tras el shock que volvió a haber en Ripoll con todos los programas de televisión que hubo en agosto [...], la prensa me sacó la cantidad de peticiones que teníamos en Ripoll para hacer una asignatura confesional que no era la católica... porque claro ¿quién hace de profesor de religión católica? Personas que el obispado nos propone. ¿Quién sería el profesor de religión islámica?... ¿Os pasa por la cabeza?"

Bargalló aludía implícitamente a los atentados del 17 de agosto de 2017, obra de la denominada célula de Ripoll, "dando a entender que serían gente afín a los terroristas quienes designarían a los profesores de religión islámica", según la denuncia. En realidad, los profesores de confesión islámica, igual que los de religión católica, son contratados por el Estado a propuesta de la jerarquía religiosa; en este caso, la Comisión Islámica de España.

El objetivo del conseller era convencer a los profesores de religión católica de que aceptasen su proyecto de implantar una asignatura de "cultura religiosa", en lugar de la actual enseñanza confesional. Para ello, según la denuncia, utilizó el miedo al musulmán y las negativas consecuencias que, para la construcción de la identidad nacional catalana, tendrían a su juicio las clases de religión islámica.

La exclusión de los musulmanes de la identidad catalana implica, para la asociación denunciante, un delito de odio, previsto en el artículo 510 del Código Penal, que castiga con hasta cuatro años de prisión a "quienes públicamente fomenten, promuevan o inciten directa o indirectamente a la discriminación contra un grupo [...] por motivos de religión o creencias".

Pero, según la denuncia, también supone un delito de prevaricación, castigado con hasta 15 años de inhabilitación, pues demuestra que Bargalló tiene paralizadas las solicitudes de implantación de las clases de religión musulmana en Cataluña por motivos ideológicos. La Constitución, la Ley Orgánica de Libertad Religiosa, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y el Acuerdo de Cooperación entre el Estado español y la Comisión Islámica de 1992 garantizan el derecho de los alumnos musulmanes a recibir enseñanza de religión islámica si así lo solicitan sus padres.

Aunque la normativa obliga a impartir clase de religión islámica cuando lo solicitan más de 10 alumnos del mismo centro educativo, en España solo hay 76 profesores para más de 300.000 escolares musulmanes. Al menos seis comunidades no tienen ningún profesor de religión islámica: Asturias, Cantabria, Galicia, Navarra, Murcia y Cataluña. El caso catalán es el más sangrante, pues se trata de la comunidad con mayor número de alumnos musulmanes de España, más de 85.000.



El nuevo director general de la concertada en Madrid piensa como Celaá

Manuel Bautista reconoce que la libertad de elección de centro educativo no es un derecho universal y que no es vinculante para la administración

LAURA GUTIÉRREZ. Madrid. 26/11/2019

Lo reconoció mucho antes incluso que la ministra. Y en un documento oficial. En 2016, como director del área territorial de Madrid-Sur de la consejería de educación, *Manuel Bautista* respondió a la queja de una familia por la inadmisión de su hija en educación infantil 4 años para el curso 2016-2017 en un colegio de la Comunidad utilizando los mismo términos con los que hace unas semanas la ministra de educación en funciones, Isabel Celaá, prendió los ánimos de la educación concertada y del PP. Sus palabras cayeron como una bomba en el Congreso anual de Escuelas Católicas cuando aseguró que "de ninguna manera puede decirse que el derecho de los padres a escoger una enseñanza religiosa o a elegir centro educativo podrían ser parte de la libertad de enseñanza [...] No son una emanación estricta de la libertad de enseñanza reconocida en el artículo 27 de la Constitución"

En el documento oficial firmado por Manuel Bautista al que ha tenido acceso la Cadena SER, la idea central es básicamente la misma: "El derecho a la libre elección de centro no es un derecho universal sino la manifestación particular de una preferencia de escolarización determinada, que en ningún caso es vinculante para la administración ni atenta contra los derechos de los usuarios del servicio público de la educación en caso de no hacerse efectiva", asegura el nuevo director general de la concertada y sigue: "además, está sujeta a la oferta de plazas escolares de todos los centros y enseñanzas sostenidas con fondos públicos [...], una vez determinada por parte de los directores y titulares de los centros".

Bautista coincide, por tanto, con la ministra Celaá al reconocer que no se trata de un derecho universal y, por tanto, no está garantizado en la Constitución Española, ni tampoco es un principio vinculante para la administración. Desde la consejería de educación, un portavoz ha explicado a la SER que no se reconoce como derecho universal porque "no está reconocido como tal en la Declaración de Derechos Humanos pero sí que es un principio protegido en la Comunidad de Madrid". Estas afirmaciones y este documento de respuesta oficial contrastan con las manifestaciones expresadas en los últimos días por políticos del PP, como Cuca Gamarra, que llegó a asegurar que "el derecho de los españoles a elegir libremente la educación de sus hijos lo recoge la declaración de derechos humanos y nuestra constitución". "Es un derecho que nadie puede usurpar a las familias de los españoles", según la vicesecretaria popular.

El nuevo director general de educación concertada de la Comunidad de Madrid fue nombrado en el cargo hace justo una semana en sustitución de Concepción Canoyra que dimitió tras conocerse que plagió su tesis doctoral. Desde el inicio de la legislatura, el gobierno de Ayuso lo nombró director general de educación infantil y primaria, puesto que abandonó para asumir este nuevo reto tras pasar la legislatura anterior a los mandos del área territorial sur de la consejería de educación.

EL PAÍS ENTREVISTA CON MICHAEL FULLAN

“Pagar más a los profesores no mejora su motivación”

Michael Fullan, asesor de Educación del primer ministro de Ontario durante 10 años e impulsor del cambio del modelo educativo de Canadá, critica los exámenes externos y la evaluación al profesorado

ANA TORRES MENÁRGUEZ. Madrid 26 NOV 2019

Michael Fullan (Toronto, 79 años) piensa que el actual sistema educativo aliena a los estudiantes. Se basa en un dato: a los seis años, cuando arranca el colegio, el interés de los niños por acudir a la escuela es del 99%, pero cuando llegan al instituto, con 15, ese entusiasmo se desploma hasta el 32%.

Fullan, catedrático en Educación por la Universidad de Toronto, es uno de los expertos más solicitados del mundo; durante 10 años fue asesor del primer ministro de la provincia canadiense de Ontario y responsable de algunos de los grandes cambios que llevaron al país a estar entre los 10 mejores de PISA. Desde 2003, ha asesorado a los ministros de Educación de Inglaterra, Australia, Finlandia o el Estado de California. La fórmula que defiende va contra los “pequeños parches” que usan, dice, algunos Gobiernos para contentar a su electorado. Él apuesta por reformas integrales, cambios profundos del sistema que, a priori, pueden no gustar al profesorado.

En los años en los que fue mano derecha del primer ministro de Ontario Dalton McGuinty (2003- 2013), la provincia —con 14 millones de habitantes y 4.900 escuelas e institutos— aumentó la tasa de graduación en Bachillerato del 68% al 88%. Incrementaron un 20% el presupuesto en Educación y crearon una unidad específica dentro del ministerio con 100 personas dedicadas a diseñar nuevos programas de formación del profesorado.

Esta semana está en Madrid, donde ayer participó en una conferencia sobre políticas de innovación educativa organizada por la Institución Libre de Enseñanza, en la que presentó algunas de las conclusiones de su último libro *El matiz* (Morata) —es autor de más de 30 ensayos—.

Pregunta. ¿Cuál es la gran carencia de la educación en los países a los que ha asesorado?

Respuesta. El principal reto que afrontan es mejorar los niveles de escritura, lectura, comprensión matemática y aumentar las tasas de acceso a la Universidad. Lo más urgente en todos ellos es reducir la brecha entre los estudiantes que obtienen buenos resultados y los que no. Otra de las urgencias es la necesidad de que los profesores trabajen conjuntamente, de que colaboren, y para ello es imprescindible entrenar a los directores de centro para que consigan hacerles ver que es beneficioso para el aprendizaje, tanto de ellos como de los alumnos. Es grave la falta de programas ambiciosos de formación del profesorado. No importa cuál sea el punto del partida del país, si quiere mejorar tiene que empezar por modificar la profesión docente.

P. Usted critica a los países que evalúan al profesorado y ligan los resultados académicos a los salarios. ¿Cuál es la fórmula para motivar a los docentes?

R. Cuanto mayor es la sensación de urgencia por modificar un sistema, mayor es la ansiedad y peor la solución. Por ejemplo, Estados Unidos ha estado en un constante estado de urgencia durante tres décadas, desde que en 1983 un informe alertara de que la educación era el camino para ser un país competitivo. Desde entonces, la rendición de cuentas por parte de los centros educativos y los exámenes externos (que diseñan cada uno de los estados) han debilitado la eficacia de los profesores. A primera vista, ese tipo de medidas pueden ser atractivas y interesar de forma superficial al público. Pero lo que se esconde detrás es una fórmula para asegurarse de que las personas que están abajo actuarán de acuerdo a las directrices impuestas desde arriba. En nuestras investigaciones hemos comprobado que cuando se invierte en formación del profesorado, la mayoría de ellos se involucran más en el proyecto de centro. La presión extrema sin capacidades y aptitudes equivale a una actuación disfuncional.

P. Ese control del profesorado conlleva unos niveles de presión que pueden conducir al sistema por la vía equivocada. ¿Hay más opciones de que se haga trampa?

R. Hay un caso del que hablo en mi libro *La dirección escolar* que resulta ilustrativo. Fue en el Estado de Atlanta en el año 2009. Una superintendente responsable de una red de colegios públicos fue juzgada y condenada a prisión junto a otros cuatro educadores después de que se demostrara que durante años animaron a los profesores a alcanzar unos resultados determinados a toda costa. Se demostró que habían hecho trampa; los resultados estaban ligados a mejoras en su salario. Lo que comienza a pequeña escala se puede convertir en un problema sistémico, en una cultura de la trampa. Además, pagar más a los profesores no mejora su motivación.

Según diferentes investigaciones, en casi todos los empleos, si pagas a los trabajadores de forma individual para optimizar resultados, puede que en el corto plazo compitan con los demás y mejoren. Pero siempre falla. Se llama motivación extrínseca. En cambio, si les pagas suficiente dinero, salarios razonables, consigues que ese no sea el tema de conversación, su máxima preocupación. La clave es la llamada motivación intrínseca, hacer algo que tenga impacto global, trabajar con compañeros que no peleen por ganar ellos solos, y tener un buen jefe. Eso es lo que te da ganas de ir al trabajo cada día.

P. Sobre los exámenes externos que muchos países como Estados Unidos emplean, ¿por qué cree que son contraproducentes?

R. El problema no es la prueba en sí, sino la forma en la que es usada. Si lo usas para pagar mejor a los profesores, los incentivos son erróneos, no será efectivo. La cultura del *teaching to the test* (en español, centrar la enseñanza en los exámenes) de Estados Unidos lo que consigue es expulsar a muchos alumnos del sistema. La brecha entre los que continúan los estudios y los que no está aumentando, y los que se quedan fuera son en su mayoría los que tienen menos recursos económicos, los alumnos de entornos desfavorecidos. A estos, los exámenes no les motivan y no tienen los recursos para preparar esas pruebas en horario extraescolar.

Por otra parte, en diferentes investigaciones hemos encontrado que los estudiantes que solían hacerlo mejor están sufriendo cada vez mayores niveles de ansiedad. Competir por las notas les expulsa del aprendizaje. En países como Singapur, Corea y China donde los alumnos están más ansiosos, han aumentado los suicidios. El modelo al que se está virando es el de las competencias, contenidos que se ajustan más a los retos que te plantea la vida, que, obviamente no es un examen continuo. Tener sensibilidad por temas como el cambio climático es ahora más importante que sacar o no buenas notas. Queremos formar ciudadanos con conciencia social.

P. De las reformas que aprobaron en Ontario, ¿cuál fue la más complicada?

R. Primero, decidimos incrementar un 20% el presupuesto en Educación, que es muy relevante o poco común en otros países. Desde el primer momento tuvimos claro que la prioridad era la mejora de la profesión docente, de sus competencias. Había que tomar una decisión: o destinábamos el dinero a las universidades y la reforma del grado de magisterio, o lo destinábamos a las escuelas y la formación del profesorado ya contratado. Escogimos la segunda. Las universidades no siempre lo hacen bien.

P. ¿Por qué es tan importante que los docentes trabajen conjuntamente para cambiar el sistema?

R. Antes de dedicarme a asesorar a los Gobiernos era investigador. Uno de mis trabajos mostró que cuando los profesores están en el aula solos no lo hacen tan bien como cuando colaboran. Es un fallo histórico de la profesión, el aislamiento en el aula. La mentalidad es la de estoy solo en mi clase y no quiero que nadie me moleste. Eso conlleva una limitación; solo aprenderá nuevos contenidos que estén a su alcance, se pierde la riqueza de los descubrimientos de sus colegas. Si el Gobierno impone el trabajo colaborativo entre docentes, por ejemplo, compartir un aula, no funcionará. La estrategia para el cambio tiene que ser sofisticada. Los buenos resultados llegan cuando los directores promueven esa colaboración. El modelo vertical no funciona. Los países que han intentado imponer nuevas reglas han fracasado. Desde que PISA empezó a medir los resultados internacionales en el año 2000, la mayoría de los países siguen estancados en los mismos resultados. Es una consecuencia directa de las malas políticas educativas.

CANADÁ, UN PAÍS SIN OPOSICIONES PARA SER PROFESOR

En algunas provincias de Canadá, como Ontario, a los profesores se les contrata en función de las necesidades del colegio. No hay oposiciones, son los directores de los centros los que determinan cuántos docentes necesitan cada curso y para qué asignaturas. Si después de dar una clase ante un comité de expertos y de pasar una entrevista personal son elegidos, se les contrata y pasan a ser funcionarios. Durante los dos primeros años, el director del colegio revisará su trabajo y, si se ajusta a los estándares, volverá a enfrentarse a ese control cada cinco años. A los 54 años de edad, ese profesor podrá jubilarse y su pensión será una de las más altas del cuerpo de funcionarios de Ontario, unos 48.000 dólares canadienses al año (31.600 euros). El salario medio de un profesor en esa provincia, cuya capital es Toronto, es de 80.000 dólares al año (52.750 euros).

DIRECTORES QUE NO CONTROLAN AL PROFESORADO

Cuando un país se acerca a Michael Fullan en busca de soluciones, él plantea el concepto de capital social. Se trata de invertir en la formación de los directores de escuela como figura clave para el cambio de paradigma en los centros.

“El modelo autoritario en el que los directores supervisan el trabajo y dan órdenes no funciona. Los profesores se sienten autónomos y quieren que se cuente con ellos al tomar decisiones. Para eso hace falta que el director entienda cuál es su rol: encontrar fórmulas de innovación fuera del colegio. Para eso tiene que hacer contactos con miembros de la comunidad, con expertos en ámbitos específicos que le acerquen a nuevos conocimientos y con otros colegios que le muestren sus nuevas pedagogías”, expone el experto.

El capital social es la calidad y la cantidad de interacciones entre los miembros de un centro, y de ello depende el acceso de los profesores a nuevos conocimientos. “Cuando los directores dedican tiempo a establecer contacto con la comunidad, buscando fuentes de ideas fuera del centro, la calidad de la enseñanza mejora. Al contrario, los directores que dedican más tiempo a controlar a los docentes, no producen ningún efecto en el rendimiento de los alumnos”. La dirección escolar es el segundo factor más importante, tras el profesor, en el aprendizaje de los alumnos, según varios informes.

europapress.es

Michael Fullan reivindica la "eficacia colectiva" del trabajo colaborativo en los centros educativos

MADRID, 26 Nov. (EUROPA PRESS) –

El canadiense Michael Fullan, catedrático de Educación en la Universidad de Toronto, ha reivindicado este martes en Madrid el trabajo colaborativo de docentes y las direcciones de centros educativos, asegurando que mejora los resultados académicos. "Los profesores que trabajan solos al final acaban marchitándose", ha dicho cuestionando la eficacia de la cultura individualista en el desempeño docente.

Fullan, consultor y autor de ensayos sobre educación, ha impartido este martes en Madrid la conferencia 'El cambio en el sistema educativo: consideraciones a nivel local, regional y central' en el salón de plenos del Consejo Escolar del Estado, invitado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y ante un centenar de asistentes, entre ellos el secretario de Estado de Educación en funciones, Alejandro Tiana, que ha ejercido de anfitrión.

Para el canadiense, la autonomía de los docentes no debería significar aislamiento. "Está demostrado científicamente que las personas que viven solas se deterioran y viven menos, y lo mismo pasa con los profesores", ha explicado para reivindicar el trabajo colaborativo y coordinado en los centros educativos, lo que denomina la "eficacia colectiva".



"Si yo, como profesor desarrollo buenas ideas de forma autónoma, puedo llevarlas al grupo del resto de profesores para ponerlas en marcha. Los profesores son más útiles y rinden más cuando trabajan así que cuando lo hacen solos, les favorece trabajar en grupo", ha defendido durante su conferencia basándose en experiencias durante su etapa de asesor educativo en la provincia canadiense de Ontario. En la conferencia, Fullan ha defendido la importancia de la formación inicial al profesorado. "Sé que suena raro, pero es más difícil que el profesor se desarrolle mientras desempeña su trabajo que antes de llegar a ese trabajo", ha dicho

el experto canadiense, que ha calificado como positivo el sistema autonómico español con las competencias de educación descentralizadas.

"Es una ventaja que tengáis un sistema descentralizado, aunque quizás no os guste porque las autonomías a veces piensan distinto a vosotros", ha afirmado ante el secretario de Estado de Educación. "Ahora lo que hay que hacer es conectar esas autonomías, aunque con confianza, porque para interactuar la confianza siempre es lo más importante", ha añadido.

Fullan también ha hablado de conceptos habituales en su discurso como el "aprendizaje profundo", algo que "se te queda para toda la vida", lo que ha motivado una reflexión de Alejandro Tiana sobre el "modelo curricular sobrecargado" de la educación en España, que según el secretario de Estado "no diferencia entre lo relevante y lo no relevante", según ha explicado tras la conferencia.



«Si queremos alumnos indagadores, el profesor tiene que serlo también»

La clave del éxito, aseguran expertos, es planear la educación como algo a largo plazo

S.F. 27/11/2019

«Si queremos alumnos indagadores, el profesor tiene que ser indagador; si queremos alumnos audaces, el profesor tiene que ser audaz». Así explica el experto en gestión académica **Juan Luis Yagüe**, director general del Grupo de Colegios Casvi, la importancia que tiene el profesorado en el sistema educativo y en los resultados académicos del alumnado.

Para ello, es necesario «involucrar a los docentes» en el «proyecto educativo de los centros escolares», admite el director. «El profesorado tiene que estar comprometido con la educación, con los niños y las familias y ser vocacional», estima.

«Nuestro objetivo es que todos los profesores trabajen en la misma dirección», señala. Según Yagüe, la «educación cambia» y los profesores deben ir «adaptándose, formándose y entrando en las nuevas metodologías y tecnologías». «Nosotros como colegio siempre les hemos hecho ver que estamos con ellos», reconoce.

Por eso, cuando decidieron dar un giro internacional al colegio formaron a los profesores en la metodología del **Bachillerato Internacional**. «Más que los idiomas, que son importantes, es necesario fomentar una mentalidad internacional para que el alumno sea capaz de desenvolverse en un mundo global», precisa.

Cambio de rol

En ese sentido, el profesor deja de ser «el que explica, como en la educación tradicional donde predomina la memorística, para fomentar que el alumno vaya aprendiendo a medida que va **indagando**». Esto es lo que se conoce como «metodología constructivista» donde «el propio alumno va generando su propio aprendizaje y el profesor cambia su rol».

«El docente ya no da una clase magistral sino que incita al alumno para que vaya aprendiendo y reflexione sobre lo aprendido y generar así un pensamiento crítico», expone.

«Antes el alumno no podía aprender más de lo que le enseñaban», apunta. Por tanto, «el profesor era el tope, ahora es el que garantiza los mínimos», indica. «Si algún niño o niña tiene especial interés por una asignatura, el profesor de esta manera no le frena sino que fomenta su curiosidad por aprender», añade.

«Al final los niños quieren aprender mucho más que lo que nosotros queremos enseñarles, con este planteamiento conseguimos no solo que aprendan unos contenidos, sino también una serie de habilidades que son fundamentales para la vida», detalla el director.

Uso de la tecnología

Una de las claves del éxito académico es la visión a largo plazo. «Esto incluye el compromiso del profesorado, la estrategia del colegio y el proyecto educativo», explica Yagüe. «No vemos un alumno de 3 años, sino un alumno que acaba 15 años después con las habilidades necesarias para desenvolverse en el mundo».

En relación a la tecnología, para el director de Casvi es una «herramienta más que está en la sociedad y que «debemos introducir en el aula» pero «sin ser radicales». «En el aprendizaje se debe dar cabida a todo». Por ello considera que en los libros en papel hay «mucho conocimiento» y que se pueden «combinar con la tecnología». «Nuestros libros de textos a partir de 5º no existen en papel, están hechos para iPad», subraya.

En esa línea, cuando a un profesor le cuesta el manejo de un iPad o le cuesta ver una nueva tecnología, «le decimos ‘no pasa nada, estamos contigo, no estorbas, te necesitamos’ porque hay muchas fórmulas para ayudarle: desde cursos formativos hasta la ayuda de otros profesores», puntualiza.

«No llenamos la clase de portátiles porque lo diga un ministro», expresa. «Nosotros tardamos dos años en introducir los iPads en las aulas, porque antes queríamos que los profesores tuvieran confianza en el manejo del dispositivo», reconoce el experto.

EL PAÍS

Solo una de cada tres universidades públicas es transparente en su web

Los campus privados, pese a que la mitad tienen exenciones fiscales, son un muro opaco

ELISA SILIÓ. Madrid 27 NOV 2019

Si la ley no obliga, las universidades públicas no informan a la ciudadanía sobre su funcionamiento. Apenas uno de cada tres campus (14 de los 49) son transparentes en su web, según el análisis que la Fundación Compromiso y Transparencia publica cada año desde hace siete. La mayoría son traslúcidos (25) y nueve incluso opacos. La Ley de Transparencia, de 2013, exige a las instituciones públicas notificar su situación económica (presupuesto, cuentas) y la jurídica (estatutos, actas...) y poco más al ser una norma generalista que vale para aplicarse indistintamente a una fundación, un museo u otra institución pública. Y eso provoca, en el caso de la Universidad, que muchas áreas continúen siendo oscuras, como sus resultados de investigación, docencia o la empleabilidad. Pese a todo, en la fundación, que hace públicos los resultados para que las universidades reaccionen, son optimistas. En 2012 las webs de las 49 universidades públicas estaban vacías de contenido sustancioso y cada edición son más exigentes en sus requerimientos a los centros.

Las universidades privadas, sin embargo, siguen siendo un pozo impenetrable para la fundación. De los 26 campus estudiados —se ha analizado a los miembros de la conferencia de rectores (CRUE)— apenas aprueban tres. Diez se etiquetan como traslúcidos y 13 como opacos. «Las privadas piensan que no están obligadas a dar explicaciones porque no están sufragadas con fondos públicos. Pero no es así, tienen que rendir cuenta de su misión y sus resultados ante sus alumnos y familias, sus donantes y la sociedad», sostiene Javier Martín Cavanna, director de Compromiso y Transparencia. «Porque, en realidad, muchas están financiadas indirectamente. Son [la mitad] fundaciones exentas de pagar tributos o reciben donativos de particulares y empresas, que también son exentas fiscales», prosigue el director. La Universidad de Navarra no es fundación, pero la Ley Foral le exige desde 1996 de pagar el impuesto de sociedades, explica la fundación.

Todas las universidades gobernadas con un consejo de administración están englobadas entre las opacas: la Universidad a Distancia, Alfonso X el Sabio, Camilo José Cela, Europea de Madrid, Miguel de Cervantes e

Instituto de Empresa e Internacional de La Rioja. Estas, al no ser fundaciones, tributan como cualquier compañía.

Compromiso y Transparencia examina desde este año por primera vez los datos de los consejos sociales de las universidades públicas, el órgano externo que debe auditarlas. Y estas salen muy mal paradas. Solo Burgos y Las Palmas de Gran Canaria publican su informe de control y el informe de responsabilidad social de todas han dejado de hacerlo o no es público. La fundación se muestra muy crítica y se pregunta: ¿son órganos de gobierno o decorativos? Antonio Abril, presidente de los consejos, reconocía en un encuentro con este diario esa falta de auditoría que achacaba a la otra parte: Evidentemente, los rectores quieren que el control sea mínimo. La sensación que tengo —y que me transmiten— es que nadie tiene verdadero interés en que seamos realmente órganos de control y supervisión. Porque si, cuando hacen una norma autonómica universitaria los consejos no aparecemos, es que no nos apoyan...".

Solo dos de cada cinco universidades públicas comunican bien cuál es su oferta de plazas académicas, cuántas se cubren y cual es la evolución. Se podría presuponer que el campus quiere ocultar la falta de demanda en un título concreto (así debe aparecer en la web), pero en realidad el informe penaliza en especial a la Universidad de Barcelona y la Carlos III, dos campus con un enorme tirón estudiantil.

La fundación suspende a casi todas las universidades públicas en los indicadores de personal y con especial énfasis en la tasa de endogamia (los profesores que se doctoraron en sus aulas). Solo notifican esta cifra seis de 49. Las universidades públicas tuvieron en el curso 2017/2018 un 73% de endogamia y un 33% las privadas, un porcentaje que lastra, en opinión de los expertos, la calidad del sistema universitario. El Gobierno socialista anunció hace un año que crearía una bolsa pública en la que publicaría todas las plazas a concurso para frenar esta endogamia, pero no se ha puesto en marcha. En 1983 La Ley Orgánica de reforma Universitaria de 1983 (LRU) obligó a los campus a difundir las convocatorias y 16 años después sigue sin cumplirse.

La universidad pública mejor posicionada en el ranking de transparencia es la de Burgos y la que mejora más este curso es la Politécnica de Valencia, que sube su ratio un 28%. Su jefe de servicio de Procesos Electrónicos y Transparencia, Francisco Baena, cuenta que el proceso comenzó en 2017. Decidieron contratar a una persona más e implicar a todos los órganos del campus de la UPV en la recogida y la gestión de los datos recabados. "No queríamos incorporar unos datos y ya está, sino que no deje de actualizarse y para eso se necesita que todo el mundo participe. Al principio costó porque la gente tuvo que cambiar sus metodologías de trabajo, pero ahora funciona bien".

Hay nueve universidades públicas opacas según la fundación: Baleares, Complutense (el mayor campus de España), Lleida, Oviedo, Miguel Hernández, Extremadura, Santiago e Internacional de Andalucía. La plataforma colaborativa Dyntra elabora también su propio listado con resultados parecidos. En la Complutense, que ha cambiado de rector, reconocen su problema: "Es cierto que en lo tecnológico tenemos todavía trabajo por hacer y que hay procesos que aún no han sido sometidos a la revisión de la política de transparencia, pero ya estamos dando pasos importantes internos regulando trasvases de información e instaurando una política de gestión de datos más estricta".

En la próxima edición del estudio, Martín Cavanna se plantea incluir una comparación internacional y adelanta que España se posicionaría alto, pues en los países anglosajones "si nadie se lo pide no van a hacer webs transparentes". Y, por ahora, su Administración no lo reclama. Rinden cuentas, sin embargo, ante las empresas que elaboran los mediáticos rankings de mejores universidades (como Shanghái) con minuciosos detalles de resultados científicos. "De ello depende su sostenibilidad". En España muchas universidades privadas contratan a personal para contestar a estas compañías y lograr como sea subir enteros.

europapress.es

Las empresas industriales con titulados en FP ofrecen más estabilidad laboral y mejores salarios, según Dualiza Bankia

MADRID, 27 Nov. (EUROPA PRESS) –

Las empresas industriales con titulados en Formación Profesional ofrecen más estabilidad laboral y mejores salarios a sus trabajadores que aquellas que sin profesionales titulados, según el estudio 'La Formación Profesional en la empresa industrial española' de Dualiza Bankia presentado este miércoles en Madrid.

El estudio, elaborado a través de la Encuesta sobre Estrategias Empresariales (ESEE) de Fundación SEPI, recogiendo datos de 1.808 empresas manufactureras representativas del conjunto del sector español, constata que las empresas que emplean técnicos en FP ofrecen un contrato fijo y a tiempo completo al 83,7% de su plantilla, frente al 78,6% de las compañías sin esos profesionales.

En cuanto a los salarios, el coste medio por empleado en estas empresas se situó en 44.500 euros frente a los 31.800 de salario medio de las compañías que no contratan técnicos en FP.

Según el estudio, esas diferencias son sostenibles porque las compañías que cuentan con esos graduados tienen más volumen de venta (63,5 millones frente a 9,5), son más productivas (36,3 euros por trabajador y hora trabajada frente a 24,2) y venden más al exterior (28,2% frente a 14,5%).

El 80% de las compañías seleccionadas para la muestra tienen hasta 200 trabajadores, representando el peso de las 'pymes' en la economía española. Los resultados de ninguna rama empresarial analizada han pesado más del 14% del total, "con el objetivo de mostrar la diversidad", según Dualiza Bankia.

EL MUNDO

Blas de Lezo, el colegio donde los padres "acosan" a la directora

La Fiscalía y un juzgado de Madrid investigan la campaña de una parte de los padres del colegio público de Las Tablas contra la responsable del centro. «Tenemos derecho a protestar», se justifican los progenitores
ROBERTO BÉCARES. Madrid. Jueves, 28 noviembre 2019

La guerra abierta entre los padres del colegio público bilingüe Blas de Lezo, en Las Tablas, y la Consejería de Educación va camino de los tribunales. Carteles en contra de la actual directora, Ana Van Oosterzee, sentadas silenciosas de protesta de los padres todos los viernes, pintadas en el suelo pidiendo su dimisión, recursos por lo contencioso administrativo por el nombramiento, denuncias a la Fiscalía por acoso... Todos estos ingredientes envuelven un conflicto que se ha enquistado y está alterando la habitual normalidad en el centro.

El inicio del conflicto se inicia el pasado verano, en concreto en junio, cuando Educación destituyó al antiguo director, José Javier Montellano, después de que no aprobara el examen para dirigir el centro tras cuatro años al frente del mismo. Fuentes de la Consejería precisan que se le informó de que debía hacer el curso para director -algo obligatorio- en «enero-febrero», y así lo hizo, presentándose luego al examen, que suspendió con un 4,25 de nota, por lo que no fue renovado.

Pese a ello, desde el AMPA pidieron en reiteradas ocasiones que se mantuviera Montellano, cuya metodología de enseñanza por proyectos, «donde se ponía en el centro al alumno», no se exigían deberes ni había libros de texto, había sido muy exitosa. «Es un milagro», «su proyecto es oro», afirmaban en las reiteradas y masivas jornadas de protesta que se organizaron en el colegio, en las que, dada la inamovible postura de la Consejería, pidieron que fuera directora la entonces jefa de estudios, muy cercana a Montellano.

La Consejería se avino a hacerlo así, pero desistió cuando la jefa de estudios pidió que le relevara en su puesto el director sustituido. «Sus condiciones eran intercambiar papeles, no lo podíamos aceptar cuando había suspendido la prueba», señalan desde Educación. Así, de forma extraordinaria, antes del 1 de julio, se decidió nombrar como directora a Ana Van Oosterzee, que no había terminado el curso de directora, pero sí se había presentado al proceso para relevar a Montellano, que abandonó a mitad precisamente por no completar la formación.

«Es potestad de la administración, y en este caso de la dirección territorial nombrar un director», precisan fuentes de Educación, que recuerdan que semanas después Van Oosterzee terminó el curso. «Al ser un proceso extraordinario, no hacía falta que hiciera el examen», argumentan en la Consejería, donde destacan que se valoró la opción de Van Oosterzee porque se presentó al proceso de elección y era conocedora de la educación por proyectos.

La decisión provocó airadas críticas de «cientos de padres» del AMPA. Durante el verano siguieron las concentraciones y encierros en apoyo del antiguo director, incluso con la visita de algunos políticos a los padres encerrados, a lo que siguieron tras el inicio de curso las pintadas y colocación de carteles anónimos contra la nueva directora.

CARTELES EN EL BARRIO DONDE RESIDE

En uno de ellos, que fue colocado recientemente en el propio barrio donde reside la directora, aparece su fotografía con la leyenda: «Vecina de Valdebebas, impuesta políticamente como directora, sin méritos ni capacidad de dirigir, me estoy cargando el colegio en tiempo récord. Si me véis preguntadme sobre cómo ascender sin méritos. De eso sé bastante».

Además, desde el inicio del curso han aparecido pintadas con tiza a las puertas del colegio pidiendo la dimisión de la directora y pancartas en los alrededores con mensajes como «Blas de Lezo no se rinde, nuestro director se queda». Todo ello ha derivado en que la directora haya presentado hasta seis denuncias por acoso contra los padres. Después de que Educación informara de estos hechos a la Fiscalía, ésta ha remitido el caso al Juzgado de Instrucción nº 27 porque considera que podría haber indicios de delito.

Desde el Consejo Escolar y el propio AMPA se desvinculan del cartel que afirma que la directora fue «impuesta políticamente» y niegan que se esté produciendo ningún acoso a la directora. Ayer, en un comunicado de las familias del centro se condenaba la aparición de este cartel, traído al colegio «por la propia directora, que lo hizo fotocopiar y exponer a la vista de los padres y los alumnos».

Según estas familias, la metodología educativa ha cambiado «y el niño ya no está en el centro del proyecto», según explica Ana Domínguez, miembro del Consejo Escolar, y una de las portavoces de las familias afectadas. «Era un proyecto enviado, era el colegio más demandado de todo el barrio», precisan desde el colectivo de padres, que consideran la decisión de Educación «un atentado contra un tipo de educación de calidad» que se está dando en otros centros de Madrid, como en Vallecas o Galapagar.

De acuerdo a la versión de los padres, desde la Consejería no se han atendido sus peticiones, y destacan, que a la jefa de estudios se le trató «de imponer» al equipo directivo y por eso no fue directora finalmente. Recuerdan asimismo que el centro tiene «libertad de elección del método educativo», algo que admiten en la Consejería, pero recuerdan que Educación sí puede elegir a la dirección, como ha hecho. De igual forma, afirman que no tienen ninguna denuncia de que se haya cambiado la metodología.

Según la portavoz de los padres, todas las protestas que se han llevado a cabo son «pacíficas», por eso niegan el acoso. «El derecho a protestar lo recoge la Constitución», precisa esta portavoz de las familias, que espera que se encuentre al autor del cartel anónimo, pero advierte de que no van a bajar los brazos. «Lo que no vamos a hacer es rendirnos, preferimos luchar y perder», añade. De acuerdo a este grupo de padres, el nombramiento de la directora fue «ilegal», ya que no se comunicó al Consejo escolar, por lo que esperan que el recurso contencioso-administrativo presentado siga adelante.

El enfrentamiento ha provocado tensión incluso entre los padres. En las pasadas elecciones al Consejo escolar 300 papeletas fueron para los dos padres que apoyan la vuelta de Montellano, y que ya estaban en el Consejo, y 80 para los dos candidatos que apoyan a la nueva directora. Estaban llamados a votar 891 progenitores. Entretanto, las protestas continúan. El próximo viernes se volverá a realizar una sentada silenciosa.

europapress.es

Mario Gutiérrez, reelegido presidente del Sector de Educación del sindicato CSIF para los próximos cuatro años

MADRID, 28 Nov. (EUROPA PRESS) –

Mario Gutiérrez ha sido reelegido presidente del Sector Nacional de Educación de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) para un nuevo mandato de cuatro años durante el congreso del sindicato celebrada en Madrid entre el 26 y 27 de noviembre. Gutiérrez fue elegido por primera vez presidente del sector de Educación de CSIF en 2015, cuando trabajaba como docente de Secundaria en el instituto Manuel de Guzmán de la localidad toledana de Navahermosa y era presidente autonómico de CSIF Enseñanza en Castilla-La Mancha.

Durante este segundo congreso del Sector Nacional de Educación de CSIF ha analizado la situación actual de la educación en España. El sindicato critica las diferencias que existen entre comunidades autónomas en gasto educativo, que oscila "en más de 2.500 euros por alumno" en diferentes regiones, o en datos de concertación, "incidiendo en la discriminación según el lugar de residencia y pervirtiendo la igualdad de oportunidades".

CSIF también denuncia diferencias salariales de "más de 300 euros" entre los docentes de distintas comunidades autónomas, o que la derogación del Real Decreto 14/2012 "no haya supuesto una uniformidad en la reducción del horario lectivo manteniéndose el horario impuesto en época de crisis".

Según informa el sindicato, durante el congreso también se ha analizado la situación de la universidad española, en la que señalan "disparidad de situaciones laborales, económicas y normativas", así como diferencias de precios de matrícula para los estudiantes. "Desde CSIF creemos que estas situaciones son una estulticia que no tienen nada que ver con la tan manida Autonomía Universitaria", señala. "El congreso ha concluido que es imprescindible que se respete el derecho a la Educación y a la igualdad de toda la ciudadanía.

Asimismo, se ha manifestado la necesidad de que no exista discriminación alguna en razón de lugar de residencia, sexo, etnia o por cuestiones económicas que expulsen del Sistema al alumnado con menos recursos", añade CSIF. Además, el sindicato ha ratificado en el congreso "la apuesta decidida por la educación pública, sin ambigüedades" porque "es la única que garantiza la igualdad de oportunidades, la única que llega a todos los lugares y que no deja a nadie por el camino", defiende. Por ello, CSIF sigue reclamando un "Pacto de Estado por la Educación" para todas las etapas educativas, como ha recogido en la Ponencia de Política Educativa, debatida y aprobada en este congreso, donde el sindicato se ha reafirmado en su exigencia de un Estatuto Docente "que reduzca las diferencias entre comunidades autónomas".

EL PAÍS

El inglés, una asignatura pendiente: propuestas para comunicarse mejor y no desmotivarse

Las encuestas ratifican la baja competencia comunicativa de los españoles, pero según los expertos hay motivos para el optimismo. Descubre qué puedes hacer para mejorar tus habilidades comunicativas

NACHO MENESES. Madrid 28 NOV 2019

“How good would you say your English is?” (¿Cómo calificarías tu nivel de inglés?) es una pregunta recurrente en las entrevistas de trabajo, y quizá no existan demasiados motivos para ser optimistas respecto a la respuesta: con un 55,46 de nota media, España ocupa la 35ª posición a nivel mundial, y la 25 (de 33) en Europa, lo que le sitúa a la cola del continente, según las conclusiones del **Informe EF EPI 2019**, elaborado anualmente por la empresa de enseñanza de idiomas Education First. Y según Eurostat, casi la mitad de los españoles (el 45,8 %) afirma no conocer ninguna lengua extranjera. Pero ¿es el inglés medio de los ciudadanos tan bajo como parecen apuntar los datos?

Respecto al informe de EF, hay que puntualizar que, si bien **se basa en la respuesta de 2,3 millones de europeos**, “no se trata de una muestra aleatoria, sino que proviene de personas que tomaron la iniciativa de ir a nuestra web y hacer el test de nivel”, reconoce Xavier Martí, director de EF en España. En cualquier caso, no son los únicos datos que apuntan en ese sentido: más allá de los números, hay que estudiar los matices. Hasta hace muy poco, el sistema educativo español siempre había favorecido una enseñanza predominantemente gramatical (y para muchos tediosa), aunque los expertos consultados coinciden en señalar un giro metodológico que hoy prioriza “un enfoque mucho más comunicativo, que incide en el uso del idioma en situaciones de comunicación real. Hay una mayor atención al desarrollo de la expresión oral, facilitado por la introducción en las aulas del auxiliar de conversación”, apunta David Bradshaw, responsable de servicios de evaluación de Cambridge Assessment English. Tanto Bradshaw como Miguel López, director del Language Center de la Universidad Europea, señalan que **los alumnos demandan cada vez menos cursos de niveles iniciales** y más otros de mayor exigencia, como el B2 o el C1.

“La buena noticia es que vamos mejorando poco a poco”, señala López. “Además, los padres también son más conscientes de la importancia que tienen los idiomas para el futuro de sus hijos, y por eso deciden complementar su aprendizaje con clases extraescolares o con algo tan simple como ponerles los dibujos animados o sus series favoritas en inglés”. Un cambio lento cuyos frutos, no obstante, puede que no sean visibles antes de cinco o diez años, y siempre dependiendo de la actitud que tomen las distintas administraciones. “No mejoramos a la velocidad adecuada, y esto es así porque, entre otras razones, desde el Gobierno de Zapatero (cuando, entre 2008 y 2010, hubo muchas becas) no ha habido una apuesta clara por el aprendizaje del idioma, como sí lo he visto en otros países como Chile o Costa Rica, donde lo han hecho una prioridad de gobierno”, esgrime Martí.

¿Es la falta de conciliación una excusa?

Como cada año por estas fechas, muchos empiezan a hacer una lista mental llena de buenos propósitos para el año nuevo. Y entre ellos, invariablemente, está el “aprender inglés”. Sin embargo, las largas jornadas laborales, las dificultades para conciliar la vida profesional y familiar y el hecho de que adquirir un idioma sea una carrera de fondo convierten en muchos casos esta buena intención en poco menos que una proeza. Pero no es tan imposible como parece: más que una falta de tiempo, probablemente se trate de no haber sabido encontrar los materiales adecuados.

“Cuando la gente dice “no tengo tiempo para aprender inglés”, lo que realmente te están diciendo es que “el inglés no es una prioridad en este momento. Si tienen tiempo para subir posts divertidos a las redes sociales, también lo tienen para aprender inglés”, sostiene Buffi Duberman, una profesora de inglés que desarrolla su labor de *coaching* lingüística entre políticos, celebridades y CEOs en Holanda. “Hay muchísimos materiales disponibles en Internet, pero como nadie está ahí viéndote, dependerá de tu compromiso. Dedicar cinco minutos diarios de atención exclusiva al inglés es mejor que una hora un día a la semana”.

Ahí está una de las claves: entender y aceptar que, cuando se trata de aprender otra lengua, no existen fórmulas mágicas. **Hacen falta esfuerzo, constancia y, sobre todo, toneladas de motivación.** “El aprendizaje es siempre más eficaz cuando engancha al alumno a nivel afectivo, cuando tenemos una respuesta emocional positiva ante lo que estamos estudiando”, asegura Bradshaw. Ver series o películas en versión original y buscar blogs sobre temáticas que sean de interés (por ejemplo, los videojuegos) son solo alguna de ellas. También conviene **buscar oportunidades para interactuar en el idioma** (a través de actividades extraescolares o intercambios, por ejemplo) **y fijarse metas realistas** que no tengan tanto que ver con objetivos gramaticales como comunicativos: ser capaces de hablar sobre nuestra vida cotidiana o de pedir en un restaurante, por ejemplo.

Actualmente existen muchas apps para practicar, aprender vocabulario e incluso hacer intercambios de chat y de vídeo, pero “al final, en cualquier caso, llegará un momento en el que hay que salir al extranjero, si se quiere aprender un idioma al nivel que exige la economía globalizada en que vivimos”, afirma Martí. “La correlación entre el desarrollo tecnológico de un país, su capacidad de innovación y el nivel de inglés es cada vez más clara”. Desarrollar, en definitiva, las habilidades necesarias para defender ideas y argumentos, superar una entrevista de trabajo en inglés o realizar una presentación en ese idioma.

Mantener la motivación es, sin duda, uno de los mayores desafíos entre los estudiantes de idiomas adultos. “Numerosos estudios afirman que estos encuentran una gran satisfacción en los niveles iniciales, ya que

experimentan un gran avance en un periodo relativamente corto. Sin embargo, una vez alcanzado un nivel intermedio, esta sensación de avance y aprovechamiento se difumina”, reflexiona López. Entonces, si se quiere seguir avanzando, se hace necesario dar un paso más, aumentar la exposición al idioma y convertirlo en parte de nuestras rutinas diarias, ya sea escuchando podcasts o programas de radio en inglés, viendo entrevistas en YouTube, leyendo periódicos o cambiando la configuración de Netflix a versión original, con o sin subtítulos en el idioma (y no, nada de español).

Por supuesto, **no conviene olvidar la figura del profesor**: busca uno que sea capaz de inspirarte y mantenerte motivado, “que se apasione al 100 % con lo que está enseñando, frente a aquellos que solo enseñan para que apruebes un test... La vida no es un examen de *multiple choice*”, asegura Duberman. Estar al corriente de las novedades en la adquisición de idiomas, viajar (frecuentemente, si es posible) al extranjero y conseguir que los estudiantes sientan que no pasa nada por cometer errores en clase, son algunos de los factores esenciales. Pero, sobre todo, lograr que esa enseñanza sea relevante, “que conecte lo que suceda en el aula con las experiencias vitales de los estudiantes. Por ejemplo, yo veo que las redes sociales son importantes para mis alumnos universitarios, así que las uso como una extensión de mi labor educativa – ¡incluso en las *Stories* de Instagram!”, asegura Duberman. ¿Un horario exigente? Plataformas como [italki](#) o [Albert Learning](#) te permiten, a su vez, contactar casi a cualquier hora con profesores cualificados en cualquier lugar del mundo.

¿Funciona la enseñanza bilingüe en España?

Para Bradshaw, el desarrollo de programas bilingües en las diferentes comunidades apoya este nuevo enfoque comunicativo, “dado que el objetivo ya no es tanto el estudio de la lengua en sí, como la adquisición de conceptos a través de la lengua extranjera”, un enfoque conocido como Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE). Y Richard Vaughan, en una entrevista reciente con este diario, afirmaba que los estudiantes bilingües de la Comunidad de Madrid “entienden ahora mucho más y han perdido el miedo a hablar; pueden no tener un buen dominio y siguen cometiendo errores, pero pueden salir del paso”.

Sin embargo, estos programas no están exentos de sombras. Entre 2004 y 2016, todas las comunidades autónomas han puesto en marcha sus propios programas, “pero cada una lo ha hecho a su manera, inspirándose un poco en lo que ya había o creando su propio modelo. Eso ha hecho que hoy haya 18 sistemas de enseñanza bilingüe diferentes”, argumenta Xavier Gisbert, presidente de la [Asociación Enseñanza Bilingüe](#). Para Gisbert, la calidad de estos programas es difícil de medir, porque no hay estudios sobre sus resultados, y la forma en que han sido diseñados hace que sea inevitable preguntarse si son tan efectivos como deberían ser: “Madrid y Navarra son las únicas comunidades que piden un nivel C1 de inglés para los profesores que quieran impartir clases en dicho idioma, mientras que el resto lo deja en un B2, que es claramente insuficiente si se pretende que el estudiante termine el bachillerato con un C1”.

“Luego hay algunas fórmulas curiosas, como distinguir diferentes niveles de enseñanza bilingüe (inicial, medio y avanzado, como hacen Murcia, Ceuta y Melilla), como si el número de horas impartidas determinara el nivel lingüístico. La enseñanza o es bilingüe o no lo es, pero no se debe hacer por tramos o niveles”. Gisbert destaca también el “extraño” caso de Extremadura, donde el tiempo de enseñanza en inglés se limita a un máximo de 20 minutos seguidos, teniendo que alternarla con el castellano.

¿Puede mejorarse? Sin duda, y poco a poco se van dando pasos para mejorar los distintos programas, pero Gisbert alerta del peligro que esconde la generalización: “Cuando se busca la cantidad, difícilmente se puede asegurar la calidad... Hay una obsesión por convertir a todos los centros en bilingües, y eso es un gran error, porque no todas las administraciones pueden facilitar los recursos suficientes a los centros, no hay suficientes profesores con el nivel lingüístico necesario y no todos los centros quieren adoptar un modelo bilingüe. Lo tienen que pedir los centros y lo tienen que querer los padres”, reclama. “Madrid empezó en 2004 y aún no ha llegado al 50 % de los colegios públicos bilingües, y eso está bien”.

La enseñanza bilingüe tiene también cabida en el ámbito empresarial, ya que las compañías pueden impulsar el inglés de sus empleados promoviendo la formación interna en inglés o incluso, en el caso de las multinacionales, favoreciendo la movilidad a destinos en otros países. Goodhabit, plataforma de *e-learning* corporativo, ofrece tres cursos de inglés a sus más de dos millones de alumnos repartidos por Europa, pero también abre su catálogo para que empleados de habla no inglesa puedan realizar cursos formativos en esa lengua: “Un 15 % de los alumnos hacen cursos en inglés, en vez de en su lengua materna. Se trata, en definitiva, de dar a los estudiantes las herramientas para que desarrollen su inglés, tanto online como presencialmente”, explica Roel Koppens, director general en España de Goodhabit.



«El profesor no sabe detectar situaciones de acoso escolar porque carece de formación»

Carmen Cabestany, secretaria de la asociación No Al Acoso Escolar/NACE, desgrana los datos del I Estudio sobre la percepción de la sociedad española sobre «bullying», desarrollado por Totto y Gestionando Hijos.

Ana I. Martínez. Madrid 28/11/2019

«El acoso escolar es, a mi juicio, el presagio de lo que va a ocurrir en un futuro en la sociedad. Estamos hablando de algo importante», ha asegurado este miércoles **Leo Farache**, director de Gestionando hijos, con motivo de la presentación del *Estudio sobre la percepción de la sociedad española sobre «bullying»* en colaboración con la firma Totto.

El acoso escolar es, en la actualidad, una realidad silenciada. En España, 1 de cada 5 niños escolarizados son víctimas del acoso. Un dato preocupante que empeora con otro: solo el 15% de las víctimas se atreven a contárselo a familiares, profesores... «Faltan datos, sensibilidad y ganas de hacer cosas para afrontar y resolver este problema que no solo atañe a la comunidad educativa. También a empresas, familias, ámbito sanitario, etc.», ha alertado Carmen Cabestany, profesora secretaria de la asociación No Al Acoso Escolar (NACE), quien ha mostrado su satisfacción por este informe ya que ofrece datos muy alarmantes pero vitales para empezar a actuar.

Una de las conclusiones del estudio es que sólo 2 de cada 10 profesores se sienten preparados para resolver situaciones de acoso. «No es que los docentes quieran mirar para otro lado. Es que hay falta de formación», ha explicado Cabestany, quien ha recordado que en la carrera, nadie forma a los futuros docentes en este asunto y sí en otros, como en nuevas tecnologías. De ahí su falta de capacidad de actuación.

«Además, el acoso no se produce delante del maestro. Así que si no lo sabe detectar a tiempo e intervenir, no es porque no quiera sino porque el profesor no sabe», ha explicado.

Para los expertos, la formación es vital para acabar con este problema social y más teniendo en cuenta que 1 de cada 2 españoles ha presenciado alguna vez una situación de «bullying», una cifra que asciende a 8 de cada 10 en el caso de los jóvenes (18-24 años). Además, según el estudio, 1 de cada 3 jóvenes que ha presenciado un caso de acoso escolar se ha quedado al margen.

«A mi, muchas veces me comentan que en mi época había más acoso y no pasaba nada», ha comentado Farache. «Nos silenciaron», ha defendido con rotundidad. «Hoy tenemos un nombre: 'bullying'. También información. Y, además, el 94% de los españoles considera que el acoso escolar es un tema de gran importancia en el que toda la población debe involucrarse». A este respecto, la secretaria de la asociación NACE ha añadido: «Este último dato es muy significativo porque antes no se hablaba del acoso escolar. A partir de aquí, ya podemos empezar a caminar en la buena dirección».

Acoso psicológico

La encuesta, que se ha realizado sobre un total de 2019 personas, de las cuales, 1369 son madres y padres, 370 son docentes y 218 jóvenes de entre 18 y 24 años, desvela que 1 de cada 4 españoles aseguran que sus hijos han sufrido «bullying» en alguna ocasión. El 65% afirma que el acoso ha sido de tipo psicológico. Y los progenitores percibieron ciertos cambios en sus menores: el 60% declara que estaba más triste y el 43% que no quería ir al colegio.

«El acoso verbal se ha normalizado. El 'bullying' psicológico es muy alto porque todos los acosos tienen componente psicológico», ha explicado Cabestany. «El acoso de exclusión es, sin embargo, el más oculto -ha continuado-. Y cuesta más que los profesores lo detecten. Es cuando el acosado se esconde, se aísla, se automargina. Y no precisamente por su culpa».

En este sentido, los progenitores y docentes tienen ciertas claves que pueden utilizar para saber si su hijo o estudiante es víctima. Tal y como ha explicado la experta, se basa en la regla CCC (cuerpo, carácter, campanas), para progenitores, y CCCC (cuerpo, carácter, campanas, costumbres) para docentes. La primera C hace referencia al cuerpo del niño (se pone capuchas, se tapa más de la cuenta, miran al suelo, arrastran los pies...); la segunda al carácter (el niño que sufre acoso está más irritable, el brillo de la mirada lo pierden, lloran, tienen alteraciones con el sueño o las comidas, etc.); la tercera a las campanas o novillos (es decir, el absentismo escolar) y la cuarta a la costumbre (es decir, los docentes ven que el niño llega tarde a clase porque no quiere coincidir con los acosadores en las escaleras o pasillos del colegio o piden ir al lavabo a deshoras porque evitan ir en el recreo o se acercan mucho al profesor).

Niños «tiranos»

En cuanto a las causas del acoso, 7 de cada 10 encuestados afirma que el problema radica en la familia. El 72% de los españoles piensan que los niños que ejercen «bullying» provienen de familias cuyos padres les dejan hacer lo que quieren. «No siempre pero es el perfil que puede degenerar en un acosador porque está acostumbrado incluso a maltratar a los padres (no violencia física pero sí psicológica) para salirse con la suya», ha dicho la docente.

A su vez, el 89% de los españoles piensa que cada vez se dedica menos tiempo a la educación de los hijos en casa. El dato aumenta si se les pregunta a los profesores, que lo creen en un 95% de los casos.

Precisamente, los docentes no lo tienen nada fácil a pesar de ser uno de los máximos protagonistas del acoso escolar porque es en el colegio dónde se produce. Su falta de formación provoca que el 77% considere que su carencia le impide afrontar esta situación. Además, el 76% de los profesores consideran que el «bullying»

afecta mucho al desempeño de su actividad en el centro escolar y el 67% consideran que son ellos los responsables de gestionar estos conflictos.

Padres y profesores, juntos

Sin embargo, el 83% de los españoles cree que los profesores no tienen suficiente autoridad y no se les respeta, y el 85% de los españoles creen que los padres contribuyen a que a los profesores no se les respete.

«Esto es muy grave», ha advertido Carmen Cabestany, que ha insistido en la necesidad de que padres y docentes caminen de la mano. «Los niños tiene dos pies y dos manos. Para dar pasos firmes en la vida, deben caminar de una mano del profesor y, de la otra, de los padres. Si no tenemos esa unión clara, estamos causando un perjuicio al alumno e hijo», ha subrayado. La docente también ha señalado que los primero que dicen los padres de un posible acosador es: «Mi hijo no, quien ha dicho esto, donde está la prueba».

Llama especialmente la atención que el estudio contemple que el 95% de los españoles cree que las instituciones deberían incluir un protocolo de actuación frente al «bullying». Algo que ya existe. Tal y como ha explicado la secretaria de la asociación NACE, depende del director del centro activarlo. «Si el centro no tiene interés en que salga ese caso de acoso escolar, están sesgados los protocolos desde la base. Y si encima los profesores dicen que no han visto nada porque carecen de formación, el acosador niega acosar, los 'chivatos' se callan... El protocolo se cierra porque salen negativo. Esto es lo que sucede en la mayoría de los casos», ha alertado Cabestany, por lo que ha insistido en la necesidad de ver el acoso escolar como un problema social porque se da «en el ámbito de la administración».

MAGISTERIO

Los españoles vuelven a suspender en inglés

Por quinto año consecutivo, España continúa empeorando el nivel de inglés de la población general y se sitúa a la cola de Europa. Por comunidades, el País Vasco es la única que presenta un nivel alto del idioma.

ADRIÁN ARCOS.

A pesar de que el nivel de inglés, tanto a nivel global como en nuestro entorno europeo, sigue subiendo cada año, en España se está produciendo el efecto contrario: el nivel de inglés de la población general está empeorando. Así lo refleja el último informe *EF EPI 2019*, realizado por la compañía *Education First* a través de los datos obtenidos de la prueba de inglés *EF SET*, que han realizado 2,3 millones de participantes de 100 países.

Por quinto año consecutivo, España continúa empeorando su nivel de inglés y sigue a la cola de Europa. Nuestro país consigue una puntuación total de 55,46 puntos (ver tabla abajo), lo que supone una caída de nivel de 0,39 puntos con respecto al año pasado, cuando obtuvo un 55,85.

Dentro del contexto global, esta nota sitúa a España en el nivel medio de dominio de inglés, a la altura de países como China, India o Corea del Sur. Este nivel indica que algunas de las tareas básicas que se pueden desarrollar son participar en reuniones en el área de conocimiento propia, entender las letras de las canciones o escribir mensajes de correo profesionales sobre temas conocidos.

En cuanto al contexto europeo, se observa un fenómeno de polarización en la región. Los países europeos con mayor nivel de inglés se concentran en Escandinavia, mientras que de las cuatro mayores economías de la zona euro, solo Alemania ha obtenido una buena puntuación. Francia, España e Italia van a la zaga de casi todos los demás estados miembros, y de estos tres, solo Francia ha experimentado un discreto avance en los últimos dos años.

Por su parte, Países Bajos es el país europeo donde mejor se habla inglés, seguido de Suecia, Noruega, Dinamarca, Finlandia y Austria. En esta edición hay que destacar también las subidas del nivel idiomático que se han producido en Portugal, Croacia, Hungría y Lituania.

Y es que, según las últimas encuestas del *CIS* (Centro de Investigaciones Sociológicas), el 60% de los adultos españoles afirma no hablar inglés en absoluto. De esta forma, los programas bilingües, puestos en marcha por las diferentes comunidades autónomas en los centros educativos, no tienen por el momento ninguna incidencia medible en el nivel de inglés de la población adulta.

Sin embargo, el informe sí que identifica que los adultos entre los 26 y los 30 años son los que mejor dominan el inglés, lo que refleja el creciente protagonismo de la enseñanza en inglés en la Educación universitaria. Los individuos de entre 21 y 25 años presentan la segunda mejor media en el informe de este año.

Precisamente, si observamos los datos obtenidos en cada comunidad autónoma, es el País Vasco la única que presenta un nivel alto de inglés, con una nota de 58,06 (ver tabla abajo). Le siguen Madrid, Navarra (esta última pierde el liderazgo de la edición anterior) y Galicia.



Puntuaciones de países de Europa y de CCAA de España en el 'EF EPI 2019'

CLASIFICACIONES DEL EF EPI			
Países Bajos	70,27	Bielorrusia	52,39
Suecia	68,74	Rusia	52,14
Noruega	67,93	Ucrania	52,13
Dinamarca	67,87	Albania	51,99
Finlandia	65,34	Georgia	50,62
Austria	64,11	Turquía	46,81
Luxemburgo	64,03	Azerbaiyán	46,13
Alemania	63,77		
Polonia	63,76	COMUNIDADES AUTÓNOMAS	
Portugal	63,14	País Vasco	58,06
Bélgica	63,09	Madrid	57,35
Croacia	63,07	Navarra	57,09
Hungría	61,86	Galicia	57,05
Rumanía	61,36	Cataluña	56,64
Serbia	61,30	Cantabria	56,69
Suiza	60,23	La Rioja	56,48
Lituania	60,11	Aragón	56,44
Grecia	59,87	Castilla-La Mancha	56,42
República Checa	59,30	Asturias	55,89
Bulgaria	58,97	Castilla y León	55,70
Eslovaquia	58,82	Andalucía	54,35
Estonia	58,29	C. Valenciana	54,22
Francia	57,25	Islas Canarias	53,92
Lituania	56,85	Murcia	53,61
España	55,46	Islas Baleares	52,90
Italia	55,31	Extremadura	52,29

■ Muy alto
 ■ Alto
 ■ Medio
 ■ Bajo
 ■ Muy bajo

Fuente: 'EF EPI 2019'.

Al igual que se demostró en el informe del año pasado, una gran parte de las comunidades del norte de España presentan un mayor nivel en lengua inglesa. Extremadura, por su parte, es la comunidad que obtiene una nota más baja (52,29), y queda clasificada con un nivel bajo de inglés, en una posición parecida a la de países como Bielorrusia y Rusia.

Recomendaciones

El informe pone el foco sobre la implicación no solo de los individuos, sino también de las empresas y las administraciones públicas, y les da una serie de recomendaciones para que los programas de inglés sean más efectivos. En este sentido, considera que "las compañías pueden contribuir a que sus empleados mejoren su nivel de inglés formándolos mediante un programa de estudios de inglés específico para cada puesto, fijando unos estándares lingüísticos mínimos para cada puesto y comprobando que se cumplen, y recompensando a los trabajadores que inviertan tiempo en mejorar su nivel".

Para los gobiernos y las administraciones educativas, propone evaluar a una amplia base de profesores y alumnos para establecer un punto de partida y hacer un seguimiento, incluir el inglés en la formación de todos los profesores nuevos, y establecer un nivel mínimo requerido para enseñar inglés, evaluar a los docentes de manera regular y formar a aquellos que no alcancen ese nivel.

el diario de la educación

Decálogo para el bienestar docente: entre el compromiso y la imaginación

¿Cuáles son hoy los roles y funciones del profesorado que trata de renovar y transformar la educación? Aquí se sintetizan en forma de diez mandamientos laicos.

Jaume Carbonell.

1. Llenarás de conocimiento, de vida y de experiencia humana este lugar llamado aula, convirtiéndolo en un espacio de conversación, experimentación e investigación, donde las preguntas se convierten en el motor del aprendizaje. Y, de tanto en tanto, saldrás del aula para enriquecer el conocimiento en otros escenarios de aprendizaje tan o más provechosos.
2. Acompañarás al alumnado en la compleja y apasionante aventura del saber, despertando su curiosidad y deseo de aprender, con exigencia y afecto, pero evitando el tedio, la disciplina férrea y las evaluaciones competitivas y absurdas. Y en este acompañamiento, dentro de un clima de confianza y libertad, les enseñarás a qué deben prestar atención, discriminando el grano de la paja, así como los comportamientos éticos reprobables.
3. No olvidarás, ante la avalancha de nuevos y viejos contenidos que engrosan cada día más el currículo, que uno de los objetivos básicos es la formación integral, donde el desarrollo cognitivo corre a la par de las

dimensiones emocional, ética y social; donde se compaginan los saberes científicos con los humanísticos, y los contenidos se mezclan con las competencias. El reto es asentar en el alumnado un conocimiento profundo, situado y con sentido Y tampoco olvidarás que, con frecuencia, menos es más.

4. Vencerás el aislamiento del aula para implicarte en el proyecto educativo de centro que está en reconstrucción continua, para trabajar cooperativamente con otros compañeros y compañeras, intercambiando experiencias y dudas, compartiendo iniciativas, tejiendo complicidades, forjando una cultura pedagógica común y respetando el pluralismo metodológico: los modos de enseñar y aprender. Y te arriesgarás a emprender nuevas aventuras y sueños, porque también esto forma parte del compromiso con la renovación pedagógica.

5. Tratarás de acoger y atender al máximo la más amplia diversidad de alumnado, respetando su singularidad y con el foco puesto en la educación equitativa e inclusiva. Pero, además de este tratamiento personalizado, procurarás también que el grupo-clase crezca como colectividad democrática, aprendiendo a ejercer derechos y responsabilidades, y a tomar decisiones.

6. Tendrás presente, en todo momento, la importancia que tiene aprender a leer y a comprender el mundo, desde la realidad más cercana a la más global, desde el pasado hasta los tiempos presentes: a partir de la transmisión de tu experiencia humana y de la vinculación de su experiencia cotidiana con el aprendizaje. Un compromiso docente que apela a la transformación educativa y social, muy sensible a cuestiones de tanto calado como el cambio climático, las migraciones, el racismo o la violencia de género.

7. Para ello les enseñarás a pensar: no a qué pensar -para no caer en dogmatismos ni sectarismos- sino a cómo pensar. Para que, desde la educación infantil, empiecen a hacerse preguntas, a analizar críticamente la realidad, a escuchar y respetar diversos puntos de vista, a hacer uso de la palabra libre y a convivir pacíficamente. A conformar no una mano de obra súbdita sino una ciudadanía crítica y democrática.

8. Evitarás perder tiempo en tareas burocráticas que te restan atención a tu alumnado, a la reflexión compartida o a la relación con las familias y otros agentes educativos del territorio. El tiempo es un bien escaso y hay que aprender a gestionarlo, discriminando las prioridades. Y, llegado el caso, ante exigencias y tareas inútiles, injustas e injustificables, quizá sea necesaria la insumisión o desobediencia pacífica, como arma de contestación colectiva.

9. Te detendrás continuamente para observar, con mirada atenta y escucha profunda, la vida cotidiana de tu alumnado, para dialogar con tu entorno y reflexionar sobre el sentido de lo que estás haciendo. No sirve el activismo sin ton ni son, apuntarse a todas las modas y tener que atender con prisa todas las urgencias. Porque, con frecuencia, lo urgente no es lo más importante: se requiere reflexión y sosiego. Hay que valorar los tiempos de formación y cuidarse. Se puede hacer de muchas maneras, pero es recomendable hacerlo a partir de la práctica, con otras personas y mediante el trabajo en red, virtual y presencial. Sin parar, pero sin correr.

10. Defenderás con entusiasmo y orgullo esta profesión tan vieja como bella, luchando para mejorar tus condiciones de trabajo y las de tu centro, con el objeto de lograr un mejor reconocimiento social del magisterio y una mayor dignificación de la escuela pública. Porque sabes que la educación es un arma poderosa que influye en los cambios de la sociedad y despierta las conciencias. Y es sabido que muchas maestras y maestros dejan huellas profundas en el alumnado e incluso cambian vidas para siempre.

Michael Fullan: «La colaboración mejora todos los resultados, de los docentes y el alumnado»

La colaboración entre docentes, con las familias, entre centros educativos y entre las propias regiones es la mejor manera de mejorar el sistema educativo. Este, según el canadiense, debe proveer a sus integrantes, la condiciones necesarias para poder realizar este cambio.

REDACCIÓN

Michael Fullan es un hombre de 79 años lleno de energía. Ha estado en España un par de días en los que ha impartido sendas conferencias sobre la reforma educativa en la que trabajó, a partir de 2003, en Ontario (Canadá). Una reforma que mejoró sustancialmente los resultados en comprensión lectora y matemáticas y en la tasa de graduación en secundaria.

Una cosa está clara, tras escuchar a este investigador dedicado hoy a la puesta en práctica de sus métodos en ocho países diferentes. La colaboración entre docentes es un factor decisivo en la mejora de los resultados, tanto de estos (así como su satisfacción profesional) como del alumnado y de todo el sistema. Una colaboración basada en la comunicación entre las diferentes partes; también en la comunicación, pues ambas consiguen dar coherencia a las actuaciones que se llevan a cabo.

Para incidir en el sistema educativo, según Fullan, hay una serie de impulsores, de palancas, que resultan inadecuados y que suelen ser habituales en muchos países. Entre ellos se encuentran los exámenes, o ligar los salarios docentes a los resultados del alumnado, o el trabajo individual de cada profesor.

En cuanto al salario docente, Fullan explicó que «hay que pagar bien, pero hay que ir más allá, al desarrollo de sus capacidades, puesto que el salario no es una motivación suficiente».

Frente a esto, Fullan defiende la necesidad de que el profesorado trabaje de manera conjunta, colaborando unos con otros para que así el conjunto aprenda. Según explicó, es importante la formación inicial docente, pero lo es más la continua, trabajar con grupos pequeños de profesores que colaboran entre sí para mejorar su acción.

El objetivo es que el profesorado trabaje junto, en red, dentro de los centros y que estos, a su vez, puedan trabajar con otros colegios e institutos para crear redes de centros.

Fullan explicó los ocho pasos que realizaron en Canadá de 2003 a 2013 para conseguir que el país saliera de su estancamiento en comprensión lectora, matemática y en la tasa de graduación. Lo primero fue elegir un número pequeño de objetivos ambiciosos; poner el foco en el liderazgo y el desarrollo de las capacidades docentes; se estableció una Oficina de Lecto-escritura y Matemáticas; se movilizó la evidencia entre los docentes de maneras no punitivas; realizaron acciones estratégicas para involucrar a todos los niveles del sistema educativo; fueron aprendiendo del propio sistema (de sus protagonistas) según se implementaban las políticas; en buena medida, durante el proceso fue surgiendo un liderazgo intermedio (entre docentes y direcciones escolares), y, finalmente, hubo inversión de recursos. Tras este tiempo, la mejora de los resultados fue evidente, por ejemplo, en la tasa de graduación, que pasó de un 68% del alumnado a un 88%.

La clave, o parte de ella, se encuentra en la autonomía docente. Pero no una autonomía entendida como trabajo aislado del docente, sino una «autonomía conectada» que tiene en cuenta al grupo de profesores, que habla entre sí, que se comunica y tiene coherencia en sus acciones. «La colaboración mejora todos los resultados», asegura Fullan. «La autonomía no es aislamiento; si estás aislado como docente, te deterioras. Los neurocientíficos lo saben: las personas solas no viven tanto como el resto. Lo mismo ocurre con los docentes. Los que trabajan solos se marchitan».

Fullan insistió en que es necesario establecer alianzas entre docentes y familias; pero que también las escuelas deben colaborar entre sí y, por encima, la colaboración debe extenderse a las diferentes regiones del país (los 72 distritos de Canadá o las 17 comunidades autónomas en España). «Y finalmente todo el sistema; un sistema que debe proveer las condiciones necesarias para que la colaboración tenga lugar».

Además de un trabajo conjunto y colaborativo entre el profesorado, parte del esfuerzo pedagógico del proyecto puesto en marcha en Ontario en su momento y, ahora, en otros ocho países por parte del grupo de Michael Fullan, pasa porque buena parte del trabajo que realiza el alumnado en su proceso de aprendizaje, sea con metodologías más activas, investigativas, con más trabajo por proyectos, en definitiva. Proyectos, además, que tienen un impacto directo en la comunidad escolar. Muy similar, en cierta forma, a lo que se desarrolla en los proyectos de aprendizaje-servicio.

Es lo que Fullan y su grupo ha llamado *deep learning*, aprendizaje profundo. «Que sea atractivo, que utilice la tecnología y que esté centrado en la resolución de un problema», explica.

Michael Fullan estuvo en España en una conferencia en la Institución Libre de Enseñanza y, al día siguiente, en el Consejo Escolar del Estado. Su viaje ha coincidido con la aparición en nuestro país de su último libro, El matiz, publicado por la editorial Morata.

ESCUELA

El docente, el elemento fundamental para detectar y minimizar el bullying **EDITORIAL**

La intimidación es un problema sistémico que afecta a todas las escuelas e institutos de nuestro país. El acoso escolar puede ser destructivo y persistente y puede ser lo suficientemente sutil como para que los maestros no lo sepan. Dado que la intimidación puede conducir a problemas psicológicos, emocionales y físicos duraderos, es esencial que los docentes reconozcan los primeros signos de esta lacra y sepan cómo combatirla. Y es que sólo 4 de cada 10 profesores se sienten preparados para resolver situaciones de acoso escolar. Esta y otras conclusiones se recogen en el I Estudio sobre la percepción de la sociedad española sobre bullying, desarrollado por Totto y Gestionando Hijos.

La intimidación es un fenómeno complejo. Hay muchas razones por las cuales los niños intimidan. El enfoque de prevención debe ser integral y tocar todos los factores de riesgo y no puede verse como una solución a corto plazo.

Es importante destacar que muchos de los intentos de suicidio en nuestros jóvenes se asocian directamente al «bullying». En la Unión Europea se estima que lo padecen alrededor de 24 millones de niños y jóvenes al año, lo que supone que 7 de cada 10 padecen alguna forma de acoso o intimidación de tipo verbal o físico.

La forma de acoso más frecuente es el tradicional abuso en el colegio, pero a este hay que sumarle nuevas vertientes como el «ciberbullying» y el «sexting», o difusión de imágenes o vídeos de alto contenido erótico, con el fin último de humillar a la víctima. Por ello, es importante educar en la escuela en el uso apropiado de las redes sociales, basado en valores como la responsabilidad de los propios actos; acciones formativas en

centros escolares para prevenir prácticas como el «sexting» o cualquier forma de a través de las TIC; o la formación de profesores y maestros. Y éste último punto es crucial.

Según el estudio mencionado anteriormente, el 77% de profesores reconocen no recibir suficiente formación para poder hacer frente a situaciones de acoso escolar. Y el 76% de los profesores consideran que el «bullying» afecta mucho al desempeño de su actividad en el centro escolar, por su parte, el 67% de los docentes consideran que son ellos los responsables de gestionar estos conflictos.

De esta manera, surgen iniciativas particulares, donde los equipos docentes se forman en la prevención y detección de esta lacra social, apostando también por la educación en valores desde la etapa Infantil.

La tercera columna: ¿Por qué sigue habiendo tan pocos candidatos a director escolar en la pública?

Jesús Jiménez

Diario de una directora de colegio público. Lunes por la mañana. Llegas al centro. La primera, como casi siempre. Y el conserje ya te da el primer «parte». Un grifo roto en los baños de los pequeños. Pequeña inundación. ¡Pues vamos a buscar cartones para el suelo! Mientras estás en esa faena, van llegando los compañeros. Faltan dos por gripe. Hablas con el jefe de estudios para cubrir esas bajas. Reajuste de apoyos. Malas caras de algún compañero por los cambios. Ya están los alumnos en la puerta. Las filas. Dos familias aprovechan para hablar conmigo. ¡Pasad al despacho, por favor! Una queja sobre un profesor. La siguiente, una pequeña riña el viernes pasado al salir del cole. Vale. Intentas tranquilizarlos. Tomas nota. Les prometes que vas a enterarte bien y les dirás algo mañana.

Entre una queja y otra, dos llamadas. Una, de la empresa que lleva el comedor: cambian la fruta por natillas. Otra del servicio provincial de educación: no has enviado todavía el parte de faltas del mes pasado. ¡Vaya! Nada más acabar las visitas de padres, vas a hablar con los otros miembros del equipo. Les comentas lo sucedido. Estando en esa reunión improvisada, aparece el conserje. Han venido «los del ayuntamiento». ¡Vale, que pasen, a ver qué quieren! Un funcionario municipal y un animador cultural. Traen una propuesta en la mano: que el colegio participe en una fiesta en el barrio unos días antes de las navidades. ¡Interesante! Pero primero hay que plantearlo al claustro y al consejo escolar. Y si es en horario lectivo, comunicarlo a la inspección. ¡Por si acaso! De acuerdo. Te despides de los municipales. Si no os importa, me quedo en el despacho, que tengo que sacar urgentemente unos papeles y preparar mi clase de Sociales. Inmediatamente, niño al que su profe le ha mandado «ir a dirección». Se supone que para que le echas una reprimenda. Se la echo, pero con suavidad. Suena el timbre. Dejo los papeles en la mesa. Recreo. Te pasas por la sala de profesores. Un café rápido en la máquina. Comentas con los compañeros la propuesta de la fiesta en el barrio. Entra la orientadora con un problema: unos padres no aceptan la evaluación que el equipo psicopedagógico hizo a su hijo. Vamos al despacho, estas cosas hay que hablarlas allí. No te preocupes, ya les llamo como directora y les explico.

Vuelta a sonar la sirena. Se acabó el recreo. Vas corriendo a tu clase de sexto de Primaria. No te ha dado tiempo de preparar nada. ¡Me siento mal como docente! No llevas ni diez minutos en el aula y te llaman. Tengo que coger la llamada. ¡Es el inspector! Que me lo pasen al móvil. Nada, una cosa menor. Que no me ha llegado el parte de faltas. Ya me lo habían dicho. Pero sería un administrativo desde la secretaría. Bien, disculpe, lo envío enseguida a inspección. Cortamos. Sigues con tu clase. ¿Dónde íbamos? Las catedrales medievales, profe. ¡Menos mal que mis alumnos son muy comprensivos! Cuando estamos entrando en el tema, el timbre de nuevo. Fin de la clase. Y de la sesión de mañana. Para alumnos y profesores. Para ti, no, directora. Tienes que seguir en el cole. Atenta a cómo funcionan las actividades extraescolares. Estar en el comedor. Para comprobar que todo va bien. A ver si tengo un rato para mí antes de que comience la sesión de tarde...

Esa es la vida cotidiana de una directora de un colegio de doble vía. Más o menos como la de otros tantos en el resto de los centros públicos. En los institutos, parecido. En las escuelas más pequeñas, el director hace de todo, pues ni siquiera existe jefe de estudios y secretario.

Con ese rol/trabajo de docente/director multiusos, ¿quién va a querer presentarse voluntariamente a la dirección?

Muy pocos. Los datos varían de año en año y de una comunidad a otra. Pero aproximadamente la mitad de las directoras y directores son designados directamente por la correspondiente administración educativa ante la ausencia de candidatos. Porcentaje que, más o menos, se mantiene durante décadas. Con la LODE (1985) se configuró la figura de una dirección elegida por el consejo escolar. Luego se ha cambiado bastante: en la selección, en la formación previa y en la evaluación de los directivos. Pero ni la LOPEG (1995), ni la LOE (2006) ni la LOMCE (2013) han solucionado los problemas de fondo de la dirección escolar en los centros públicos de enseñanza. Aunque ahora impartan menos horas lectivas y se haya incrementado algo su complemento económico. ¡Poco cargo para tanta carga!

Sin embargo, se habla y se escribe mucho sobre liderazgo pedagógico y autonomía de centro. Se insiste en su relevancia para la mejora de la calidad. Bien. Pero la realidad parece ir por otro camino bien distinto de la teoría. Porque, ¿existe, de verdad, la tan cacareada autonomía de centro en la pública? ¿Se pueden tomar decisiones importantes desde la dirección sin peligro de que sean revocadas e incluso sancionadas desde arriba? Los centros privados disponen de autonomía plena (o casi) aunque sean concertados. Los públicos,

solo para menudencias. La directora o director escolar de un centro público sigue estando en el baricentro de un triángulo formado por sus compañeros profesores, los padres y la administración. En tierra de nadie, poco reconocido y muchas veces desamparado. La dirección escolar necesita una nueva identidad. Hoy es una profesión «de riesgo».

El Gobierno propone dar perspectiva de género a la orientación profesional

Daniel Martín

España es uno de los mejores países del mundo para vivir para las mujeres. Así lo demuestran estudios como el realizado el pasado año por la Universidad de Georgetown, donde se señalaba que nuestro país está a la vanguardia, con niveles de países del norte de Europa. El informe «Institute for Women, Peace and Security», arrojaba el resultado de que España es el quinto país del mundo más respetuoso con las mujeres. El estudio analizaba aspectos como la desigualdad, los casos de violencia de género o la percepción de seguridad de las mujeres. Tan solo ofrecían resultados más positivos Islandia, Noruega, Suiza y Eslovenia. Del otro lado, Yemen, Siria y Afganistán se posicionaban como los menos respetuosos para el sexo femenino.

Pese a todo, y dentro de una tendencia que recorre todo Occidente, especialmente desde la aparición del movimiento "Mee Too", surgido en EEUU, la concienciación sobre la violencia de género y la promoción de las políticas de igualdad es una máxima recogida mayoritariamente por la sociedad. De hecho, la mayoría de los partidos del arco parlamentario, tanto de derechas como de izquierdas, y solo a excepción de Vox, ofrecen un consenso más o menos generalizado sobre estos aspectos, sin embargo, hay varios aspectos en los que queda un largo trecho por recorrer, como, por ejemplo, en materia laboral.

El Ministerio de Educación busca reducir la brecha de género

El último exponente de esta concienciación y de este tipo de políticas en favor de la igualdad la representa la propuesta anunciada la semana pasada por la ministra de Educación en funciones, Isabel Celaá, en Madrid, en la presentación de la jornada de trabajo 'El papel de la Orientación Profesional en el Sistema Educativo del siglo XXI', organizada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, consistente en incluir la perspectiva de género en la elección de estudios y profesiones. Pero, antes de nada, ¿qué es la perspectiva de género? Según la ONU, se trata de "un conjunto de enfoques específicos y estratégicos así como procesos técnicos e institucionales" que se adoptan con el objetivo de lograr la "igualdad de género", algo suscrito por todos los países miembros.

Según una nota de prensa difundida por el Ministerio de Educación, "el nuevo modelo de orientación profesional de los estudiantes elaborado por el MEFP defiende la igualdad de opciones de formación y la eliminación de la brecha de género en las elecciones de estudios y profesiones a través de una presentación sin prejuicios de todas las opciones". La ministra, añadía en su intervención que "la ley educativa, que llevaremos al Congreso de los Diputados tan pronto como sea posible, plantea que la orientación educativa y profesional tenga perspectiva de género y contribuya a limitar la reproducción del llamado género de las profesiones".

Cabe destacar que ya el pasado año el Ministerio de Educación comenzó un estudio de todos los libros de texto utilizados en las escuelas para revisar si sus contenidos tienen sesgos machistas, emplean lenguaje inclusivo o representan de forma proporcionada a las mujeres.

Uno de los problemas con los que quiere acabar esta nueva ley es el de la llamada brecha salarial que, según define la OCDE, es la diferencia entre las retribuciones salariales de los hombres y de las mujeres, expresada como un porcentaje del salario masculino. Cabe destacar en este sentido que, al contrario de lo que mucha gente piensa, en España la discriminación salarial por sexo es completamente ilegal.

Como reza el artículo 35 de la Constitución Española en su apartado 1, "todos los españoles tienen el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la libre elección de profesión u oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia, sin que en ningún caso pueda hacerse discriminación por razón de sexo", por lo que una mujer cobre de manera distinta que un hombre en el mismo puesto de trabajo es anticonstitucional.

Pero la brecha salarial existe, y en el caso español se estima en torno a un 30%, según los datos del Sindicato de Técnicos del Ministerio de Hacienda (GESTHA). Esto es, que de media las mujeres cobran ese porcentaje menos que los hombres. En este sentido, desde diversas asociaciones y desde los partidos que más enarbolan la bandera de la igualdad se hace referencia a hechos como el menor número de mujeres en cargos directivos.

Una explicación a esto podría ser que en las franjas de edad más avanzadas, que suponen un importante porcentaje de la población española, como es sabido, las mujeres tienen menos nivel de estudios superiores — que normalmente comportan salarios más elevados— que en el caso de los hombres, fruto de una época en la que culturalmente lo más habitual era que el varón trabajase y la mujer se hiciese cargo de la casa en

exclusiva, una tendencia que se ha ido revirtiendo con los años y que evidencia, por ejemplo, el que hoy en día haya más mujeres universitarias que hombres.

También el hecho de que las mujeres sean menos emprendedoras que los varones puede ser un motivo ligado a esa brecha salarial. Así lo recoge, por ejemplo, el último "Mapa del Emprendimiento" que acaba de presentar South Summit-Spain, en colaboración con el Ayuntamiento de Madrid, tras analizar 1.712 empresas emergentes.

El estudio concluye que tan solo dos de cada diez emprendedores son mujeres. Asimismo, la Asociación Española de Trabajadores Autónomos (ATA), recuerda que las mujeres representan —con datos de 2017- tan solo el 35,4% del total de autónomos, aunque con una tendencia ascendente. Otra causa puede ser el hecho de que las carreras mejor pagadas suelen contar con más hombres que mujeres. Salvo medicina, que cuenta con un porcentaje ligeramente superior de colegiadas por año que en el caso de los hombres, otras de las mejor remuneradas, como Náutica y Transporte Marítimo, Ingeniería Aeronáutica, Ingeniería de Organización Industrial, Desarrollo de **Software** y Aplicaciones, Ingeniería de Tecnologías Industriales, Ingeniería de Computadores, Ingeniería de Telecomunicación, Ingeniería de Electrónica o Ingeniería Naval y Oceánica —las mejor remuneradas, tras medicina, según los datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades-, cuentan con un elevadísimo porcentaje de hombres. La mujer supone el 55% del censo de estudiantes universitarios, pero sigue sin acceder a las carreras mejor remuneradas, la citada brecha de género en el acceso que mencionaba Celaá. Las féminas, también tienen una mayor tasa de paro y un porcentaje menor de contratos indefinidos, según la Fundación CYD.

Según las conclusiones de un estudio realizado por la Asociación Española para la Digitalización, DigitalES, publicado el pasado mes de septiembre, "tradicionalmente, las carreras técnicas de Ingeniería o Arquitectura —recordemos, entre las mejor remuneradas- han sido carreras estudiadas principalmente por chicos, siendo las chicas una clara minoría en dichas carreras. Cabe pensar que el principal motivo de esta situación ha sido de carácter cultural, una combinación de estereotipos y expectativas sociales que hacían que los chicos fueran casi los únicos en escoger carreras de esta tipología. Sin embargo, con el paso de los años, el número de chicas que se han decidido por los estudios de Ingeniería y Arquitectura ha ido en aumento, aunque a un ritmo insuficiente para lograr paridad". La asociación recuerda que tan solo el 25% de las mujeres opta por carreras relacionadas con la ingeniería y arquitectura. "Aunque no se conocen con exactitud las razones por las que se producen estas diferencias entre chicos y chicas a la hora de escoger sus ramas de estudio y determinar sus preferencias laborales —continuaba el informe-, estudios como 'The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence', presentado por la OCDE —Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-, hacen referencia a diversos motivos que se han agrupado en tres puntos fundamentales'. Estos son una menor confianza en sí mismas, la preferencia por carreras con mayor orientación social, y una combinación de estereotipos y expectativas sociales. En el primer punto entran las matemáticas, a las que DigitalES considera fundamentales dentro de estas carreras. En este sentido, señalaba tres diferencias clave entre chicos y chicas.

La "autoeficacia en matemáticas", que se refiere a la confianza de los estudiantes a la hora de resolver problemas matemáticos, la "ansiedad hacia las matemáticas, que es el nivel de estrés o nerviosismo al realizar tareas relacionadas con matemáticas, y la 'autopercepción en matemáticas', que se refiere a si los propios estudiantes se consideran buenos en matemáticas y en resolución de problemas. En todos estos indicadores las chicas están por debajo que sus compañeros masculinos.

Sin embargo, en lo laboral y en lo educativo las mujeres no encabezan siempre los peores datos frente a los varones. En el apartado laboral, hay dos estadísticas en las que los hombres salen peor parados que las mujeres, con una diferencia mucho mayor que cualquiera de las citadas anteriormente y que raramente salen a relucir cuando se debate sobre estos aspectos: la de los accidentes de trabajo que causan baja y la de los accidentes laborales que causan la muerte. En la primera, según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), los hombres duplican a las mujeres, mientras que en la segunda, la cifra de mujeres es mucho menor.

Si tomamos como muestra el año 2018, los varones sufrieron 377.768 accidentes laborales que conllevaron la baja laboral, frente a las 15.209 mujeres que se vieron afectadas. Respecto a las muertes, fallecieron el pasado año 541 hombres mientras trabajaban, frente a 33 mujeres. Si nos vamos a los datos acumulados de este año, hasta el pasado mes de septiembre hubo 277.266 varones que sufrieron un accidente laboral que causó baja por 11.211 mujeres. En cuanto a muertes en los mismos parámetros, fallecieron 323 frente a 24 mujeres. Como señala el INE, la mayor siniestralidad se produjo en trabajos donde predomina la presencia masculina: la industria manufacturera, el comercio y reparaciones de vehículos y la construcción. Otro dato que se suele obviar al hablar de la incidencia del género, en este caso en el ámbito de la educación, es el de la tasa de abandono escolar, que España encabeza dentro de la OCDE, pero que resulta mucho más incisiva en el caso de los estudiantes varones. Así, según nuevamente los datos del INE —de enero de este año-, esta tasa es del 14% en el caso de las mujeres de entre 18 y 24 años frente al 21,7% en el caso de los hombres.

Ya existen programas parecidos a lo que propone la ministra Celaá en algunas comunidades autónomas, aunque no específicamente en cuanto a la orientación, sino dentro del ámbito educativo en general. Una de ellas es Canarias, donde existe el programa "Educar para la igualdad", que, según consta en la web del gobierno de la comunidad insular "tiene como finalidad propiciar que toda la comunidad educativa trabaje y se relacione desde una perspectiva coeducativa para superar los estereotipos sexistas, potenciar unas relaciones igualitarias y prevenir la violencia de género. Pretende ser, además, una herramienta que apoye a quienes, día a día, desempeñan la labor docente e intentan incorporar esta perspectiva en su quehacer educativo".

Otras, como el País Vasco, ya incluían en 2013 medidas dentro de su "Guía para la incorporación de la perspectiva de género en el currículum y en la actividad docente de las enseñanzas del régimen especial y de Formación Profesional" algunas medidas como revisar el currículum, realizar un uso inclusivo de las imágenes y del lenguaje, potenciar la elección de materiales y libros de texto inclusivos y coeducativos, integrar el saber de las mujeres y su contribución social e histórica, realizar una orientación académico profesional no sexista, promover un acceso equitativo a los recursos y los espacios, o prevenir y detectar la violencia contra las mujeres.

Los dos sindicatos mayoritarios de nuestro país, Comisiones Obreras (CCOO) y la Unión General de Trabajadores (UGT), son firmes partidarios de la educación en perspectiva de género. Desde CCOO señalaban a comienzos de mes desde el "II Congreso Internacional sobre Coeducación" que el sindicato reivindica "la necesidad de implementar y desarrollar las estrategias educativas aprobadas en las diferentes leyes, que es urgente el cumplimiento de la ley y para ello habrá que poner en marcha cuantas estrategias políticas sean necesarias para garantizar una educación en igualdad y a favor de la diversidad". Por ello, exigían "a todos los gobiernos que cumplan con su responsabilidad de ejecutar la ley, así como la de garantizar políticas educativas que promuevan un entorno de transformación social y reviertan cualquier situación que pueda llevar a la violencia o discriminación por motivo de género, identidad, orientación y expresión de género".

Por su parte, desde UGT, indicaban el pasado mes de septiembre dentro de las "XI Jornadas de derecho del Trabajo y de la Seguridad Social", organizadas por el Consejo General del Poder Judicial (CGPJ) y por el propio sindicato que es necesario 'promover un sistema educativo que potencie la igualdad y emprenda la transformación cultural que necesitamos y atajar el acoso y la violencia contra las mujeres, en todas sus formas, para que todos y todas ganemos en libertad', en palabras de su vicesecretaria general, Cristina Antoñanzas.

El consenso entre los partidos políticos ha sido algo palpable durante los últimos años, como evidencia la aprobación, en diciembre de 2017, del Pacto de estado contra la violencia de género, suscrito por todos los grupos que tenían representación entonces, a excepción de Podemos, que se abstuvo por considerarlo insuficiente en varios aspectos. En el citado pacto se hablaba en lo referente al ámbito educativo, entre otras cosas, de "reforzar y ampliar en materia de Educación los valores igualitarios y la educación afectivo-sexual obligatoria en todos los niveles educativos, fomentando que los mismos se aborden de forma integral (aspectos fisiológicos y afectivo-emocionales)" y de "incluir, en todas las etapas educativas, la prevención de la violencia de género, del machismo y de las conductas violentas, la educación emocional y sexual y la igualdad, incluyendo además en los currículos escolares, los valores de la diversidad y la tolerancia", así como "garantizar su inclusión a través de la Inspección Educativa". Como señalábamos, en mayor o menor medida, todos los partidos políticos están a favor de desarrollar políticas de igualdad, salvo Vox, que descarta que tenga que haber medidas políticas específicas para mujeres, especialmente todo lo que tiene que ver con la Ley Integral de Violencia de Género (LIVG), que no ven útil, al considerar que "la violencia no tiene género" y que esta no ha hecho que se reduzcan las muertes por esta causa desde que la normativa fue implantada.

El aburrimiento, el gran problema del sistema educativo

Mar Lupión

Existe un consenso claro entre la comunidad educativa con respecto a la necesidad de llevar a cabo una reforma en las aulas. Profesores, alumnos y familias demandan cambios importantes y una legislación con una continuidad que vaya más allá de los 4 años de una legislatura. Sobre ello se ha hablado en la Institución Libre de Enseñanza, en Madrid, en una conferencia y una posterior mesa redonda acerca del diseño, la difusión, el soporte y la evaluación de las innovaciones educativas. Un evento en el que hemos escuchado las impresiones de tres figuras de referencia en la materia: Michael Fullan, experto en cambio educativo; Beatriz Pont, analista sénior de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); y Eduard Vallory, presidente del Centro de la UNESCO para Cataluña e impulsor de «Escola Nova 21».

Una escuela más atractiva

El canadiense es una autoridad mundial en cambio educativo. Muestra de ello, sus proyectos: «uno de ellos se ha desarrollado en Ontario. Comienza en 2003, cuando detectamos que hay 5.000 colegios que están estancados en cuanto a resultados. Apostamos, entre otras medidas, por la asociación para mejorar la capacidad de colaboración de los profesores, directores, etcétera. Las cifras hablan por sí solas y hemos pasado de un 68% a un 88% de graduación. En la alfabetización, hemos conseguido progresar de un 54% a un 80%».

Con estas credenciales, adquieren más peso aún sus observaciones acerca de España. Fullan ha explicado que «en los sistemas educativos convencionales, como el español, observamos impulsores inadecuados. Hablo de demasiados exámenes, de recompensar con regalos a los estudiantes si se tienen buenos resultados, del individualismo y de un papel erróneo de la tecnología. La tecnología debe estar siempre supeditada a la pedagogía», sentencia. Su análisis va más allá: «el problema del sistema actual, en el caso de

España y de muchos otros países, es que los colegios son cada vez más aburridos. Lo podemos ver en los datos. El entusiasmo e interés de los alumnos va decayendo conforme superan niveles educativos y llegan desmotivados a Secundaria. Incluso los estudiantes exitosos, que obtienen buenos resultados, tienen ansiedad sobre el mundo que les rodea y su futuro. Tenemos una buena oportunidad de fomentar un nuevo aprendizaje más atractivo». Y, sobre nuestro país, es contundente: «Es imposible hacer que el cambio suceda si no hay políticas adecuadas. España no las tiene».

Según sus palabras, para que la innovación educativa funcione y los sistemas evolucionen y cambien, es necesario que exista un marco de coherencia. «Debe estar compuesto de una dirección enfocada, debe existir cultura de colaboración y voluntad de profundizar en el aprendizaje», ha asegurado. «Entendemos por coherencia la comprensión profunda y compartida de la naturaleza del trabajo. Por ejemplo, existirá coherencia en un centro si, al preguntar a varios profesores, responden lo mismo en cuanto a los objetivos, situación y futuro».

Para Michael Fullan, uno de los puntos fundamentales a la hora de seguir el camino de la innovación educativa pasa por el aprendizaje entre escuelas y la creación de redes compartidas con otros colegios. Nos recuerda que «la autonomía no es igual al aislamiento. La autonomía supone el saber trabajar estando solos, pero es importante que sea una autonomía interconectada, haciendo equipo con otros. Seamos autónomos pero colectivos».

El «aprendizaje profundo» de Michael Fullan

Michael Fullan es mundialmente conocido por ser el creador del «deep learning» o «aprendizaje profundo». Se trata de un proyecto del que forman parte ya 2.000 escuelas en 8 países distintos. Su máxima es «involucrarse con el mundo para cambiar el mundo». «Hay que entender que los estudiantes son agentes de cambio. La intención es que hagan cosas por la comunidad y aprendan. Al involucrarse en la vida real, consiguen cambiar el mundo», apunta Fullan.

El «deep learning» es una apuesta por prácticas pedagógicas de alto rendimiento, que enseñan e implican a los estudiantes en su educación. Promueve, además, las asociaciones entre las distintas partes de la comunidad educativa: profesores, directores, alumnos y padres. También supone un cambio de entorno, que debe abrirse. Se busca aprender de lo digital pero siempre empelando la tecnología como una herramienta secundaria. Por tanto, hay que atender a las características concretas del centro, del distrito y del sistema.

«El aprendizaje profundo debe trabajar varias competencias que denominamos las 6 C's: educación del carácter, ciudadanía, comunicación, pensamiento crítico y resolución de problemas, colaboración y creatividad e imaginación», ha enumerado Fullan. «Si hablamos de carácter, nos referimos a las cualidades esenciales de cada individuo para ser eficiente en un mundo complejo; en cuanto a la ciudadanía, proponemos el compromiso de los unos con los otros para resolver problemas complejos que impactan en la sostenibilidad humana y medioambiental», insiste el experto educativo. Otra de las claves es el pensamiento crítico, entendido como «la evaluación crítica de la información y argumentos». También juega un papel importante la colaboración, la capacidad de trabajar con sinergias en equipos con fuertes habilidades interpersonales y de equipo. «Apostemos por tomar decisiones importantes juntos y aprender de los otros al mismo tiempo que contribuimos a su propio aprendizaje», propone.

Líderes preparados para el cambio

Michael Fullan considera fundamental que exista una buena dirección en los centros educativos. Es básica la unidad de propósitos en los colegios para crear condiciones para el éxito. Y en eso, el liderazgo «tiene una gran importancia. Hay que formar nuevos líderes. El líder no cambia al grupo, sino que crea las condiciones para que el grupo cambie por sí mismo», ha apuntado.

Fullan lanza una petición: «no olvidemos que la alineación es racional y la coherencia es emocional. Los cambios positivos vienen de lo emocional y no de lo racional. El mejor consejo que puedo dar es que se intente siempre ser proactivos y se piense en cómo abordar las políticas para adaptarlas a las características concretas de cada centro».

Excelencia y equidad para una educación de calidad

«Veo muchos cambios en el papel pero pocos en la práctica». Son las palabras de Beatriz Pont, analista sénior de la OCDE, que lleva un año trabajando en un programa que apoya a países que quieren implementar cambios educativos. «Evaluamos las reformas que proponen los gobiernos, les asesoremos y ofrecemos seminarios de implantación. Cada vez hay más gobiernos que piden ayuda», ha explicado.

Uno de los objetivos, para Pont, es conseguir la calidad y la equidad en la educación. «Vemos, por ejemplo, que en países donde se combinan estas dos características se obtienen mejores resultados. Es el caso de los países asiáticos, Canadá, el Reino Unido o Noruega. Eso sí, no podemos olvidar otra de las metas, la del bienestar de los alumnos. Países como Holanda, Finlandia o Francia combinan buenos resultados con bienestar. No ocurre lo mismo con los asiáticos, en este caso. Cuentan con calidad y equidad, son los "reyes" del informe Pisa, pero falta satisfacción».

Pont ha hecho referencia, al igual que Fullan, a la importancia de la coherencia en las reformas. «Actualmente, cuando cambia un gobierno, cambia la política educativa. Hemos detectado más de 450 reformas educativas en 34 miembros de la OCDE en 7 años. Los países están demasiado centrados en el papel cuando lo importante es diseñar las reformas para que lleguen y tengan efecto. Solo en el 10% de los casos se realiza un seguimiento para comprobar el impacto», ha lamentado.

Desde la OCDE animan a los líderes políticos a centrarse en la implementación. «Debe basarse en intercambios entre personas», advierte Beatriz Pont, «es complejo porque implica a muchas personas, perspectivas y contextos, pero para que las reformas lleguen y sean útiles debe existir coherencia entre diseño y participación. Y en el diseño, desde el principio, tiene que colaborar toda la comunidad educativa».

«Para que el cambio se produzca, hay que quererlo», ha señalado Pont. «Es necesario que exista una visión clara, una participación inclusiva y un contexto favorable. Más del 60% de los profesores en España están de acuerdo con el cambio, hay voluntad de cambio. Si no hay una visión de conjunto, las reformas no funcionan», alerta la analista.

El agujero negro educativo

«Salí de la escuela con 22 años y convencido de que tenía limitaciones en inglés, matemáticas, etc. Con los años, fueron mis habilidades extracurriculares las que me capacitaron para mi trabajo». Es parte de la historia de Eduard Vallory, presidente del Centro de la UNESCO en Cataluña. «Se me cayó la máscara al ver experiencias en escuelas que se salían de lo que yo consideraba <<normal>>», ha añadido.

Para Vallory, todos los grandes innovadores de la enseñanza tienen en común el cambio en el paradigma. «Lo primero es tener claro que la educación no es transmitir una información de una cabeza a otra, sino que es un proceso de reconstrucción. Se basa en la experimentación. La clave no es cómo aprender, sino para qué aprender. El <<cómo>> debe ser resultado del <<para qué>>». Al igual del resto de ponentes, considera que la falta de estabilidad política es un obstáculo: «en los últimos 20 años, hemos hablado de reformas con las que no sabemos qué se quiere conseguir y que se pierden en legislaturas de 4 años», ha lamentado.

El creador de «Escola Nova 21» cree que existe un «agujero negro», una concepción de la normalidad educativa que frena cambios y propuestas. En ese sentido, Vallory ha subrayado que «el cambio de paradigma no se da porque no sabemos qué queremos. Hablamos de competencias, pero seguimos con asignaturas. Hablamos de aprendiz activos, pero seguimos con pasivos. Hablamos de currículo competencial, pero seguimos pensando en las materias y el temario de Selectividad». Su reflexión ha sido concisa: «nos empeñamos en buscar evidencias que apoyen la necesidad de cambio. ¿No es suficiente evidencia el 20% de abandono escolar? Hay cuatro pilares fundamentales en la formación integral de la persona, apostemos por competencias para la vida. Aprendamos a ser, a hacer, a conocer y a convivir».

Las ventajas de la FP: empresas más innovadoras y empleos más estables

Daniel Martín

La Fundación Bankia por la Formación Dual y la Fundación SEPI presentaron este miércoles en el Auditorio Torre Bankia —en una de las Torres Kio, en Madrid— un estudio sobre el peso de la Formación Profesional FP dentro de la industria española y las conclusiones más relevantes han sido que este tipo de formación es buena tanto para las empresas, que son más competitivas e innovadoras según el número de titulados de este tipo, como para los propios empleados, ya que estos consiguen empleos más estables y mejor remunerados que en el caso de los profesionales no formados.

«Es esencial tener plantillas equilibradas, con técnicos en Formación Profesional Dual que permitan desarrollar acciones concretas en las distintas líneas», señaló Bartolomé Lora, vicepresidente de SEPI, la Sociedad Estatal de Participaciones Industriales, una entidad pública que engloba empresas que dan trabajo a más de 78.000 personas y que facturan en conjunto más de 6.000 millones de euros anuales, como Grupo TRAGSA, Correos, Navantia o la Agencia Efe. Y es que, según el estudio, llamado «La Formación Profesional en la empresa industrial española», las compañías que cuentan con esos graduados tienen más volumen de venta (63,5 millones frente a 9,5 de las que no cuentan con un peso relevante de estos técnicos), son más productivas (36,3 euros por trabajador y hora trabajada frente a 24,2) y venden más al exterior (28,2% frente a 14,5%).

Del mismo modo, la presencia de estos profesionales es positiva también a la hora de medir las condiciones laborales de los trabajadores. Las empresas que emplean técnicos en FP ofrecen contratos fijos y a tiempo completo al 83,7% de su plantilla, frente al 78,6% de las compañías que no cuentan con este tipo de profesionales. Además, en cuanto a salarios, el coste medio por empleado en este tipo de empresas asciende hasta los 44.500 euros anuales, por los 31.800 de salarios medios en las compañías que no emplean a este tipo de profesionales.

"Hay que fomentar la FP entre los jóvenes, pero también en pro de la competitividad de las empresas", resumió, por su parte, Mónica Moso Díez, doctora de filosofía de ciencias políticas, responsable del Centro de Conocimiento e Innovación de la Fundación Bankia y autora de una de las dos partes que componen el estudio —'El valor de la FP para la Industria 4.0'—, quien considera que, si bien el sistema está dividido en dos, no son dos subsistemas, sino uno solo. Se refiere a la Formación Profesional Inicial o educativa (FPI), dirigida a jóvenes y dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y a la FPE, la Formación

Profesional para el Empleo, orientada a colectivos de empleados y desempleados que, en caso de estar vinculada al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales —que emite un certificado de profesionalidad—, lo está también a las comunidades autónomas y al Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social.

Este curso se matricularon en cursos de la FPI —Básica, Grado Medio y Grado Superior— casi 840.000 personas y para el año que viene se prevén más de 23.000 alumnos a mayores. Para ponerlo en contexto, hay unos 200.000 estudiantes más en esta FP que en Bachillerato, donde estudian unos 670.000 jóvenes. Sin embargo, como recoge el estudio, la Comisión Europea, en su informe del primer semestre de este año, señala que España continúa teniendo el reto de aumentar el acceso y titulación en FP, sobre todo en el caso del Grado Medio. Este Grado Medio tiene distinta repercusión en función de la comunidad autónoma. Así, por ejemplo, destacan Cantabria, Galicia y el Principado de Asturias, mientras que en el Grado Superior lo hacen el País Vasco y, de nuevo, Galicia y Cantabria.

El estudio señala que «de la misma manera, el crecimiento potencial del alumnado en FP está conectado con la tasa de abandono temprano de la población española de 18 a 24 años». «A nivel autonómico —continúa— el mayor abandono se produce en Melilla (29,5%), seguido por Islas Baleares (24,4%) y Murcia (24,1%); y el menor abandono se da en el País Vasco (6,9%), Cantabria (9,8%) y Navarra (11,4%) en 2018», según los datos del Ministerio, lo que provoca que España tenga la tasa más alta de abandono de la Unión Europea, con una media del 17,9% frente al 10,6% de media en la Europa de los 28. La UE ha marcado para 2020 el objetivo de reducir esta tasa hasta el 10%, por lo que, en la parte española, donde se titulan el 80,8% de los alumnos, queda mucho recorrido.

Por familias profesionales, las ramas que más alumnos recogen son la de Administración y Gestión (un 17,9% en el caso de la FP Básica, un 14,4% en la FP de Grado Medio, y un 14,7% en la FP de Grado Superior. También destaca el 13,7% que estudia la FP Básica de Electricidad y Electrónica; el 16% que se decanta por la FP Básica de Informática y comunicaciones; o el 21,2% que elige cursar un grado medio de Sanidad. La distribución de alumnos entre las tres modalidades de FP Dual, que se puso en marcha en el curso 2012-2013, se reparte entre el 61,5% que escoge estudiar un Grado Superior, frente al 36,5% que cursa un Grado Medio y el 2% que se decanta por una FP Básica. El estudio valora, en todo caso, que la FP Dual representa un porcentaje muy bajo, del 2%, respecto al total de alumnos.

Para Moso, la Formación Profesional será clave a la hora de asumir la Industria 4.0, término acuñado en 2011 en la Feria de Hannover y que se considera como la «Cuarta Revolución Industrial», tras la primera, en 1784, la segunda, de 1870, y la tercera, ya en 1969. La actual, basada en la informatización y transformación digital de la producción, junto a los sensores inteligentes, está sustentada, según la investigadora, en «la integración en red de sistemas de fabricación tanto a nivel vertical como horizontal en tiempo real». Esto es, que se articula desde el momento en que se hace un pedido hasta que llega al cliente y este lo usa. Todo ello, claro, con un papel clave de Internet. Moso, sin embargo, señala que en España «el avance del sector industrial es tímido tanto a nivel nivel de uso de tecnologías 4.0 como en el liderazgo de las mismas, con un intenso foco en las Tecnologías de la Información y la comunicación (TICs)». Es por ello, que aboga por aplicar las necesidades de las empresas del futuro —y del presente— a la educación mediante «una visión global del ecosistema de Formación Profesional como parte integral de los entornos empresariales 4.0, aportando valor en distintos ámbitos y formatos, y con distintos roles». Para esto, el sistema de FP debe ser «proveedor y capacitador de capital humano en entorno 4.0», «proveedor y facilitador del capital estructural en entornos 4.0», y «conector y potenciador de capital relacional y social en entornos 4.0».

Precisamente, el mismo día que se presentaba este estudio, la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso (PP), llamaba a actualizar la formación profesional mediante «medidas como el desarrollo de nuevos planes de estudio que atiendan a la gran demanda de las empresas en el ámbito tecnológico y la inteligencia artificial y mediante la ampliación de convenios con empresas». Para ello, informaba la Comunidad de Madrid en una nota de prensa, «se va a ofertar una mayor formación en aspectos como la industria 4.0, la digitalización, la robótica, la sostenibilidad y los servicios 2.1, la ciberseguridad o el Big Data, con el fin de ampliar los conocimientos en aspectos novedosos e innovadores de la sociedad actual». En el caso de la Comunidad de Madrid, el número de alumnos matriculados en FP supera la cifra de 100.000 y la firma de convenios con empresas colaboradoras en la FP Dual no ha dejado de crecer en los últimos años, con 569 en Grado Medio y 512 en Grado Superior. Durante este curso, se imparten 57 ciclos formativos en 51 centros públicos, destacan desde el gobierno autonómico madrileño.

Otro de los ponentes y coautor del estudio, el investigador de la Universidad Rey Juan Carlos Ángel Díaz Chao, destacó que «el reto de la formación todavía sigue pendiente en la empresa industrial». «Poco menos de dos terceras partes de empleados industriales no poseen ningún tipo de titulación. Por su parte, alrededor de una quinta parte adicional está titulada en Formación Profesional, mientras que un 15% restante de los empleados son titulados universitarios», precisa. Díaz se basa en la Encuesta Sobre Estrategias Empresariales (ESEE) de 2016, que lleva analizando a, más o menos, las mismas empresas desde los años 90, por lo que se puede valorar el progreso de una manera detallada. El investigador se pregunta cómo está el capital humano de las empresas y responde que «la FP sigue estando pendiente, sigue siendo un reto a mejorar». «Una quinta parte del personal de las empresas analizadas tiene títulos en FP, por lo que hay mucho que mejorar», destaca, en la línea de Moso.

Según sus conclusiones reflejadas en el estudio, «la Formación Profesional ejerce claros efectos positivos sobre el proceso de generación de valor de la empresa industrial a través de la innovación y la ampliación del capital humano, además de impulsar las retribuciones de los empleados y mejorar la eficiencia empresarial.

Con el objetivo de contrastar si una mayor presencia de la Formación Profesional mejora estos resultados positivos, hemos segmentado la muestra de empresas disponible en función de los cuatro cuartiles (puntos de corte cada 25% de empresas) que nos proporciona la distribución de esta formación en la empresa industrial». Y en base a ello, señala que «una mayor presencia de empleados con Formación Profesional aumenta de manera clara el nivel de productividad en la empresa industrial». Según Díaz, «mientras que en los dos primeros cuartiles con menor presencia de empleados con esta formación sus efectos sobre la productividad son negativos (hasta un 14,5% de empleados con Formación Profesional), en el tercer y el cuarto cuartil los resultados se vuelven positivos, con aumentos del nivel de productividad del 3,5% y el 9,8%, respectivamente».

Como se comentaba al comienzo, la intensificación de la FP también ejerce efectos claramente positivos sobre la innovación y la retribución en la empresa industrial. «Partiendo de unos coeficientes muy negativos para el caso de sus dos primeros cuartiles —indica Díaz—, esta formación eleva tanto el coste laboral por trabajador (6,4% y 17,7% en el tercer y cuarto cuartil, respectivamente) como la inversión en I+D (2,9% y 7,7% en el tercer y cuarto cuartil, respectivamente)». Eso sí, advierte de que «los resultados obtenidos nos señalan un impacto de la intensificación de la Formación Profesional muy modesto, casi imperceptible, sobre la competitividad internacional (valor de las exportaciones) de la empresa industrial».

El autor insta a implicarse para la estrategia empresarial y para las políticas públicas de crecimiento y de aceleración empresarial en el impulso de «procesos de transformación digital de segunda oleada, por ejemplo, la inversión en robótica o inteligencia artificial», de los que avisa de que «sin tener asentados los mecanismos de recapacitación del empleo, por ejemplo a través de nuevos programas de Formación Profesional, también podría conllevar resultados inesperados». Del mismo modo señala que hay que poner de relieve la necesidad de considerar «todo el conjunto de efectos desbordamiento que los flujos de conocimiento y la Formación Profesional generan sobre la generación de valor y la productividad de las empresas». Así, «políticas o estrategias parciales podrían ser del todo contraproducentes». «Por ejemplo —precisa—, promover la internacionalización de las Pequeñas y Medianas Empresas (pymes) sin considerar su dinámica previa de productividad, y por consiguiente el papel que tiene la Formación Profesional en la eficiencia empresarial, podría ser absolutamente perjudicial». Díaz concluye que «sin duda», la FP debe desempeñar «un papel decisivo en la nueva formación y la recapacitación del empleo, tan necesaria para impulsar los nuevos factores de generación de valor y sus fuentes de eficiencia y competitividad; que los empleados, en especial los no cualificados o los que se sitúan en los tramos intermedios de la estructura ocupacional, deben tomar consciencia de que necesitan programas de capacitación para abordar con éxito las nuevas condiciones tecnológicas y organizativas del trabajo»; y, por último, que «las instituciones deben diseñar e implementar programas de Formación Profesional que tomen en consideración todo el conjunto de nuevos factores explicativos de la competitividad y la ocupabilidad». «Nueva industria, más y mejor Formación Profesional», zanjó.

El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional, aprobó la semana pasada el acuerdo sobre el I Plan Estratégico de Formación Profesional del Sistema Educativo 2019-2022, según informo este en un comunicado. Según el Ejecutivo, se «pretende mejorar la empleabilidad y satisfacer las necesidades del mercado laboral, así como consolidar la flexibilización de estas enseñanzas que permiten al alumno una alta cualificación y garantizan una experiencia laboral de calidad que sirve para impulsar un currículo profesional competitivo».

El plan tiene como prioridades fundamentales «la colaboración y participación de las empresas y la apertura a los órganos de participación de todos los sectores, así como la agilización de la respuesta de la FP a las necesidades de cualificación de cada sector productivo». Ello conllevará la renovación del Catálogo de títulos de FP, «lo que supone el diseño de nuevas formaciones y la actualización de todos los títulos ya existentes». El Gobierno hace hincapié en «el desarrollo de los perfiles profesionales relacionados con la digitalización, la Industria 4.0, el big data, la inteligencia artificial, la transición ecológica y la economía circular, entre otros», muy en la línea de las necesidades que señalaba Moso en el estudio que se precisaban para modernizar la FP y adaptarla a esa Cuarta Revolución Industrial antes citada. Según el Gobierno, los próximos pasos serán la ampliación de la oferta, la mejora de la accesibilidad, mediante la creación de lo que denomina «Mapa de la FP», y el reconocimiento de competencias básicas y profesionales. Asimismo, pone el acento en la flexibilización de la formación para hacerla accesible a la población activa mediante la promoción de la modalidad a distancia en colaboración con las administraciones educativas. Para ello, el Ministerio de Educación y FP, a través del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD), abrirá la oferta modular de títulos de Formación Profesional. Asimismo, acercará la oferta a municipios pequeños, entre otras medidas.