



FEDADI



**PRENSA**  
08/03/2019



## ÍNDICE

Entrevista Beatriz Pont. EL PAÍS	pág 2
A la espera de un modelo educativo de consenso para despegar hacia el futuro. ABC	pág 3
El Gobierno crea 7 nuevos títulos de FP y los 2 primeros cursos de especialización de esta etapa formativa. EUROPA PRESS	pág 5
La educación de hoy es la sociedad del mañana. Tibor Navracsecs. ABC.	pág 6
Celaá critica a la Comunidad de Madrid por pedir suelo público para construir colegios concertados: "Eso no puede ser". EUROPA PRESS	pág 7
Animales de compañía. Asnos bilingües. ABC. XL Semanal	pág 8
El derecho de las familias a elegir colegio propicia que se creen guetos escolares, según los expertos. EL PAÍS	pág 9
Más de la mitad de las mujeres cumplen los 30 años con estudios superiores, un 11% más que los hombres. EUROPA PRESS	pág 10
El 56 % de los jóvenes defiende posiciones machistas, según informe de la FAD. Cadena SER	pág 11
CCOO y organizaciones estudiantiles convocan un paro de 24 horas en educación por la huelga feminista del 8M.EUROPA PRESS	pág 12
PP y Ciudadanos se alían para crear tres universidades privadas en Madrid. EL PAÍS	pág 12
La Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA) celebra este sábado su 40 aniversario. EUROPA PRESS	pág 13
Hacia una FP 4.0: ¿Qué ha cambiado?. ESCUELA	pág 14
Practicar un deporte colectivo en edad escolar, clave en los niveles de motivación de los alumnos. ESCUELA	pág 16
Entrevista a Pedro Uruñuela. Maestro, inspector y experto en convivencia. EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN	pág 18

## “En España, la formación de los directores de escuela es casi nula”

La investigadora alerta de que en España el uso político de la educación es "muy pronunciado" y urge a invertir en liderazgo en los colegios

ANA TORRES MENÁRGUEZ. PARÍS 1 MAR 2019

Beatriz Pont (Madrid, 1966), analista de políticas educativas de la OCDE, dedica su tiempo a tratar de resolver dos cuestiones: la desigualdad en los colegios y la modernización de las aulas. Tras 20 años trabajando con responsables de ministerios de educación de diferentes países, cree que las grandes reformas educativas suelen quedar en "papel mojado" y que deben ser los directores de escuela los que revolucionen el sistema.

Pont, que dio el salto a la OCDE en su sede de París tras trabajar durante seis años en el Consejo Económico y Social, órgano consultivo del Gobierno español, alerta de que el uso político que se hace de la educación es "muy pronunciado" y lamenta que cada legislatura con un nuevo partido en el poder va acompañada de una nueva ley. Pont, que participó la semana pasada en un evento sobre el futuro de la educación organizado por la Cumbre Mundial de la Innovación Educativa (WISE, por sus siglas en inglés), -una iniciativa de la Qatar Foundation-, contestó a las preguntas de EL PAÍS.

**Pregunta.** En España parece que no es posible el pacto educativo. Ante tanto cambio normativo, ¿cómo puede modernizarse la escuela?

**Respuesta.** España está en la media en los resultados de las pruebas PISA (en el informe de 2015, obtuvo 493 puntos sobre los 500 de media de los países de la OCDE). Es el reflejo de la inversión y el valor que se le da a la educación. El tema del liderazgo en los centros está abandonado y la formación de los directores de escuela es prácticamente nula. No se invierte lo suficiente y cuando se hace es para que los directores hagan lo que quiere el Ministerio de Educación, hay una tensión entre lo que se les pide y lo que deberían hacer. El incentivo que tienen los profesores para asumir ese rol es cero, es un trabajo temporal que a los tres o cuatro años termina. Primero lideran a sus colegas y luego tienen que volver a su puesto de docente. Nunca van a tomar decisiones en su contra.

**P.** ¿Qué fórmula de otros países cree que es más acertada?

**R.** Nuestra propuesta (Pont lideró el proyecto *Improving School Leadership* de la OCDE en 2008, en el que participaron 22 países) es que se profesionalice esa figura. No puede ser un docente más al que endosan el trabajo de dirección. Por eso, en España nadie quiere serlo. Se le está pidiendo hacer unas tareas para las que no está preparado: liderar un equipo de docentes, buscar financiación o arreglar las infraestructuras del centro. Además, la diferencia salarial es mínima para el esfuerzo que requiere (según datos del sindicato CC OO, puede ser de hasta 900 euros y varía en cada autonomía).

**P.** ¿Cualquier profesor tiene las cualidades para ser director?

**R.** En muchos países, como Canadá, hay comisiones de evaluación, los llamados *school boards*, que se encargan de la selección. Están integrados por expertos en educación y siguen unos estándares. En algunos países también participan las familias, pero creo que es un error, deben ser profesionales. En Noruega, están los *school owners*, que son departamentos específicos dentro de los gobiernos locales.

**P.** Una de las críticas a la *Lomce* (actual ley educativa aprobada por el PP en 2013) es precisamente que da más poder a la Administración para la elección de los directores de centro. Las voces críticas piden más protagonismo para el consejo escolar.

**R.** Tiene que ser una selección profesionalizada, con unos criterios claros. Uno de los problemas en España es que el director debe ser de esa escuela, eso mata la movilidad. No pueden salir nunca de su centro.

**P.** Se habla de dar mayor autonomía a los colegios y también de evaluar más al profesorado, ¿es compatible?

**R.** En Estados Unidos, por ejemplo, ha quedado demostrado que empezar por la evaluación es negativo. Su modelo se ha convertido en un *teaching to the test* (en español, enseñar para aprobar), donde en función de las notas de los alumnos se hacen rankings de centros. La autonomía tiene que ir acompañada de recursos, no funciona sin inversión en formación. Diferentes estudios sobre la autonomía en países en vías de desarrollo muestran que no se obtienen mejores resultados porque no tienen capacidad para gestionarla. El éxito depende de la madurez del sistema y la capacidad de sus docentes.

**P.** En el nuevo proyecto de ley de educación presentado por el PSOE, apenas hay reformas curriculares sobre los contenidos que se deben enseñar.

**R.** En España hay un uso político de la educación muy pronunciado. Con cada Gobierno, entra una nueva ley. Hay un problema con la gestión educativa. Las escuelas lo están haciendo a su manera, son ellas las que están avanzando, y con la autonomía también. Si queremos que haya un verdadero cambio, tiene que ser a través de los equipos directivos. Son ellos los que van a revolucionar las escuelas. Ya lo están haciendo.

**P.** En los últimos años, la Comisión Europea ha instado a España a revisar y aprobar políticas que frenen la segregación escolar, que afecta al 46,8% de los centros educativos del país —nueve de cada diez son públicos—. ¿Cómo se puede atajar el problema?



FEDADI



**PRENSA**  
08/03/2019



R. Cuando hay libre elección de centro se genera mayor segregación porque las familias con más información eligen mejor y tienen unas prioridades distintas a las del resto. La equidad tiene que contar más en los criterios de admisión de los centros. Nuestra recomendación para España es que introduzca criterios que den más peso al nivel socioeconómico de los alumnos. Un buen sistema educativo tiene que garantizar que cualquier escuela a la que vayas sea de calidad. Eso es lo que ha logrado Finlandia, que el colegio que está al lado de tu casa sea igual de bueno que el que está a 28 kilómetros. La escuela tiene que reflejar la realidad de la sociedad.

P. Entre los países que han introducido cambios, ¿hay alguna iniciativa que haya obtenido buenos resultados?

R. En Chile, por ejemplo, la desigualdad entre centros era más pronunciada. El dinero público sigue a los alumnos y se da más puntos a los más desfavorecidos. Los centros que admiten a más estudiantes con ese perfil reciben más dinero, y esa es la forma de hacer a esos chicos más atractivos. Es un incentivo para que acepten a los niños de las familias más humildes. Los colegios quieren más recursos para, entre otras cosas, contratar a más docentes. Ha funcionado y ha cambiado bastante el panorama.



## A la espera de un modelo educativo de consenso para despegar hacia el futuro

*Las aulas se han convertido en un vaivén de reformas y contrarreforma que han acabado más de una vez en los tribunales y con huelgas y manifestaciones en las calles*

María José Pérez-Barco. Madrid 01/03/2019

Cada vez que se produce un cambio de Gobierno, nuestro sistema educativo gira como una peonza. En los últimos cincuenta años ha encajado ocho legislaciones diferentes. La que ha diseñado el Ejecutivo de Pedro Sánchez, con independencia de cuál sea el futuro de su permanencia en La Moncloa, sería la novena. Es decir, que a lo largo de los años las aulas se han convertido en un vaivén de reformas y contrarreformas, de leyes orgánicas y reales decretos, de conflictos y enmiendas, que han acabado más de una vez en los tribunales y con huelgas y manifestaciones en las calles. Y nunca llega el deseado Pacto de Estado por la Educación, que todos consideran imprescindible, y donde las distintas fuerzas políticas y la comunidad educativa estarían codo con codo.

La Ley General de Educación de 1970, la Loece, la Lode, la Lopeg, la Loce, la Logse... algunas ni siquiera se implantaron, otras de forma parcial, o fueron enmendadas al poco de entrar en vigor o tuvieron una vida corta. Y tantas siglas porque «falta un acuerdo básico entre los partidos políticos en relación con lo que debe ser el sistema educativo», asegura Francisco López Rupérez, director de la cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela. Con la perspectiva que le da su dilatada experiencia (entre otros cargos, ha sido secretario general de Educación y presidente del Consejo Escolar del Estado, además de catedrático y director de instituto), Rupérez, como otros expertos, reconoce que ha habido dos grandes leyes que han dejado su impronta: la Ley General de Educación de 1970, «fue una ley modernizadora, que se adelantó a su tiempo», recuerda, y la Logse, que estableció la educación obligatoria hasta los 16 años (para muchos uno de los mayores logros) en dos etapas: Primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Pero todas las demás normativas no han aportado al sistema más que tensiones en la comunidad educativa. «Desde la Logse, las reformas carecen de importancia, son gestos simbólicos, política expresiva», afirma Julio Cabaña, profesor honorífico de Sociología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM). El Gobierno de turno cambia la orientación de determinados aspectos que siempre resultan conflictivos: la asignatura de Religión, los colegios concertados, las horas de lenguas cooficiales, las reválidas, los porcentajes de contenidos controlados por el Ministerio y por comunidades autónomas...

Sin embargo, a la hora de construir la arquitectura del sistema educativo, muchos echan en falta, precisamente, criterios educativos, didácticos y pedagógicos. «Para la estructura existen dos modelos: uno más equitativo, inclusivo, sin itinerarios o con itinerarios más tardíos, que defienden los socialistas. Y otro más diferenciador, que busca distinguir cuanto antes a los alumnos por sus capacidades y se fija más en los resultados, por el que apuestan los populares», explica Manuel Muñiz, profesor de Economía Pública de la Universidad de Oviedo. «Hay que buscar un equilibrio —afirma— entre la equidad y la eficiencia de los resultados. Ni ser mediocre ni dejar acrecentar las desigualdades sociales».

Pero con tantos cambios, el sistema educativo está estancado. Solo hay que echar un vistazo a los resultados de nuestros alumnos para ver que las reformas emprendidas hasta ahora, más allá de la escolarización, no dan los frutos deseados. «Desde el punto de vista del rendimiento estamos estancados en la mediocridad», afirma

Rupérez. España es el segundo país de la UE en fracaso escolar: el 19% de jóvenes entre 18 y 24 años han abandonado el sistema antes de tiempo teniendo como mucho la ESO, es decir ni estudiaron FP de grado medio ni Bachillerato. La media de la UE es un 10,7%. Sólo Malta está por delante de nosotros. «Y es un indicador con la evolución plana en los últimos quince años», dice Rupérez. Además, nuestro país ostenta la cifra más alta de alumnos repetidores en ESO, un 11% frente al 2% de media de la OCDE. Por no hablar de los resultados en PISA, el espejo en el que se miran los modelos educativos. En la última evaluación de 2015, aunque España mejoró algo, empeoró tres puntos en Ciencias (493), mejoró dos en Matemáticas (486) y ocho en Lectura (496). Cuando se revisa la evolución se observa que la situación apenas ha variado en 18 años. No se avanza: en el año 2000, los estudiantes obtuvieron 491 puntos en Ciencias y 493 en Lectura. Y en 2003, 485 en Matemáticas.

### *Las edades más complicadas*

Uno de los asuntos más controvertidos es la arquitectura de la Educación Secundaria. Los políticos no se ponen de acuerdo entre el modelo inclusivo, la misma enseñanza para todos, y otro que distinga a los alumnos por sus capacidades y resultados. «Que dejen de poner parches a los catorce años», se queja Muñiz. Y es que existe una realidad en el desarrollo evolutivo de los alumnos que no se puede obviar: la adolescencia, la etapa de transición a la edad adulta, está cargada de incertidumbres e inseguridades. Por eso, como explica Cabaña, hasta los doce años «es posible mantener una enseñanza común» para un grupo, pero a partir de esa edad los niños empiezan a diferenciarse. «A partir de los 13 y 14 años —continúa— los problemas empiezan a aflorar, unos tienen mucha capacidad y otros menos, a unos les gusta estudiar y a otros no. Es muy difícil cursar el mismo currículo para todos».

La «ley Wert», como se conoce a la Lomce (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) que está vigente, soluciona este asunto estableciendo itinerarios en 4º de ESO. Ya en 3º los alumnos eligen entre dos niveles de dificultad en Matemáticas. Y en cuarto, entre enseñanzas académicas, para ir al Bachillerato, y enseñanzas aplicadas, para ir a FP de grado medio. Dan asignaturas diferentes según escojan un camino u otro entre cuatro variantes. Y esto es una de las grandes críticas a la Lomce, ya que son muchos los que consideran que así se segrega a los alumnos de forma muy temprana, se diferencia entre los que tienen más capacidad y los que menos y se les obliga a elegir a los 15 años si estudian Bachillerato o FP.

De salir adelante, la propuesta del Gobierno socialista tiene por objetivo eliminar los itinerarios: el mismo nivel de contenidos y asignaturas para todos hasta los 16 años, todos tendrán la misma titulación. Y después los alumnos elegirán el camino a seguir. «Cada Gobierno ha intentado dar solución a este problema estableciendo currículos más fáciles o difíciles. Es un asunto ideológico. Y se trata de una cuestión de organización del centro, al que se le debería dar más autonomía para que decida cómo organizar a sus alumnos, dependiendo de su contexto y diversidad», propone Cabaña.

Ni unos ni otros parecen dar con la clave a la hora de construir un sistema adecuado a esas edades más complicadas. La Logse también recibió muchas críticas en su momento. «Cuatro años de ESO y dos de Bachillerato es un modelo poco frecuente en los países de la UE. De hecho, PISA fija su atención en los 15 años, porque esa es la edad más frecuente para terminar la Secundaria inferior en los países de nuestro entorno. La fórmula 4+2 aboca a un Bachillerato de dos años, que es insuficiente y el más corto de Europa», recuerda Rupérez. En su época esta ley provocó un debate muy intenso sobre otra cuestión: «Teniendo en cuenta las características de la adolescencia —continúa—, la Logse sacó a los niños de 12 años del colegio, donde estaban acomodados y en un entorno más personalizado, y los trasladó a un medio nuevo, el instituto, más despersonalizado para los nuevos. Se entendía que el colegio era un entorno de inserción más amigable para hacer esa transición a la adolescencia».

### *Favorecer la adquisición de conocimientos*

Con cada reforma, «lo que se está haciendo es bajar el listón para que los alumnos consigan el título», critica Muñiz. Muchos piensan que el sistema busca la obtención del título más que la adquisición de conocimientos. Por eso el profesor de la UCM Cabaña propone un gran cambio: «Suprimir el título de la ESO. Los alumnos estarían hasta los 16 años en una escuela básica, aprendan lo que aprendan. Y después accederían a escuelas diferentes para capacidades distintas, que se adaptarían a la situación de los alumnos a esa edad y en ese momento».

Hay otra cuestión en la que coinciden los expertos: muchos de los fracasos en la ESO vienen de atrás. Es en la Educación Infantil y Primaria donde se deben poner todos los esfuerzos. «Si tenemos una tasa tan elevada de repetición en Secundaria, hay que pensar que no hemos asegurado las competencias necesarias en la etapa anterior. Eso nos remite a una reflexión sobre orientaciones de carácter metodológico, la estructura de Primaria, los mecanismos de apoyo... Lo importante en los sistemas modernos es que la estructura se adapte a las diferencias individuales del alumno y a sus distintos ritmos de maduración», añade Rupérez.

El modelo educativo español posee un gran elemento diferenciador que no deja de resultar sorprendente: las grandes diferencias educativas entre las comunidades autónomas. Mientras unas regiones, como Castilla y León, Madrid y Navarra, se encuentran al mismo nivel educativo que los países nórdicos en las evaluaciones de PISA, otras, como Canarias y Andalucía, están en muy atrás. «Las comunidades tienen que aprender unas de otras. Los alumnos deben adquirir unos conocimientos básicos en asignaturas como Matemáticas y Lenguaje. Pero hay regiones que dan 7 horas y otras 4. Por eso, los resultados no pueden ser los mismos», señala Muñiz.



FEDADI



**PRENSA**  
08/03/2019



Y eso que nuestro sistema también tiene sus fortalezas. Antes de la crisis, España era envidiada por su equidad educativa. «Era el sistema donde menos pesaba el nivel económico para aprobar. Todos los niños tenían las mismas oportunidades. Con la crisis y los recortes, existe menos equidad pero todavía destacamos», sostiene Muñiz. Sirvan de ejemplo las cifras que revela un estudio de las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación: el porcentaje de alumnos resilientes, es decir, los que consiguen altos rendimientos educativos pese a encontrarse en entornos socioeconómicos desfavorables, es de un **39,2%**, diez puntos más que la media de los países de la OCDE. «Conseguimos que una gran masa de niños tenga una educación adecuada, pero fallamos en los extremos: en los que se van perdiendo, por eso la tasa de fracaso escolar es tan alta, y, en el lado opuesto, tenemos muy pocos alumnos excelentes», dice Muñiz.

La educación tiene otros muchos retos por delante: incorporar otras habilidades al currículo para adaptarse a nuevos entornos profesionales (valores que están en alza en las empresas como la tolerancia, resiliencia, autoconfianza...), es necesario despertar las vocaciones STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), poner en valor las Humanidades...

Reformas y desafíos que también se fijan en la figura del profesor. El actual Gobierno socialista ha hablado de establecer requisitos o pruebas a los estudiantes que quieran acceder a la carrera de magisterio o al máster de profesorado. Y el debate sobre un MIR educativo, a semejanza de los médicos, es un melón que se abre de forma periódica. Pero esta idea nunca parece terminar de calar, aunque siempre genera una gran controversia. «Lo del MIR o un filtro para la carrera son parches», asegura Muñiz. En su opinión, el origen de los problemas del sistema no son los profesores, que «no son valorados —defiende— ni en las aulas, ni por las familias ni las autoridades educativas, ni social ni económicamente. Se les ha perdido el respeto.

A la larga eso ha provocado su desmotivación y frustración. Todo lo contrario ocurre en Finlandia, donde la profesión más valorada es profesor de Educación Infantil, porque va a marcar el futuro de nuestro hijo». Para otros los tiempos cambian y «a pesar de que tenemos profesores espléndidos, la profesión docente tiene que fortalecerse. Por eso hay que modernizar el modelo de acceso a la docencia. No basta solo con atraer a los mejores, sino una vez dentro los tenemos que cuidar y retenerlos mediante el diseño de una carrera profesional semejante a la de las empresas», afirma Rupérez.

Hay muchas las propuestas sobre la mesa para la educación. Solo falta que políticos y comunidad educativa se sienten a construir un sistema que haga despegar a los alumnos hacia un futuro.

*Así son los modelos líderes*

En el ranking general de la última evaluación de PISA, salta a la vista que son los países asiáticos los que dominan las primeras posiciones: Singapur, Japón, China-Taipei, Macao (China), Vietnam y Hong Kong. Entre medias están Estonia, que ocupa la tercera posición, Finlandia (5º) y Canadá (6º). Cada uno con su idiosincrasia tienen sistemas educativos muy diferentes, que muchos piensan no son extrapolables a España. Desde el modelo de Singapur, muy exigente, que se basa en la competitividad y prima los resultados frente a la equidad. Incluso los alumnos suelen ser clasificados por clases según su rendimiento, algo que les somete a mucha presión. Hasta modelos como el de Canadá (también el estonio y finlandés) que brilla por su equidad, ya que todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades independientemente de su origen socioeconómico, de su primer idioma o de si son nativos o inmigrantes. Y eso destaca en un país cuyas regiones son muy diferentes entre sí. Otro ejemplo, es el sorprendente modelo japonés, donde el fracaso escolar es considerado incluso una vergüenza para la familia. Innovador resulta el sistema estonio, que fue pionero en ofrecer a sus estudiantes un ordenador con conexión a internet. Y Finlandia que ha apostado por eliminar los exámenes y casi los deberes y abrir las aulas. Siempre destaca por su flexibilidad e innovación. Pese a ser tan distintos algunos tienen en común ciertos aspectos: por ejemplo, los profesores no solo están muy preparados y cualificados, sino que son muy valorados socialmente y respetados. Y los centros educativos tienen mucha autonomía en la toma de decisiones.

**europapress.es**

## **El Gobierno crea 7 nuevos títulos de FP y los 2 primeros cursos de especialización de esta etapa formativa**

*Nace la 'Asturianada' como nueva especialización en las enseñanzas de música a propuesta del Principado de Asturias*

MADRID, 1 Mar. (EUROPA PRESS) –

El Gobierno ha aprobado este viernes 1 de marzo en Consejo de Ministros la creación de siete nuevos títulos de Formación Profesional (FP) y los dos primeros cursos de especialización de esta etapa formativa, una posibilidad que estaba contemplada desde 2011 pero que nunca antes había sido desarrollada, como adelantaba la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, en una entrevista a Europa Press.

"Es una cuestión importante porque significa que en el análisis que hacemos en torno a las nuevas necesidades del mundo contemporáneo incorporamos nuevas cualificaciones profesionales", explicaba Celaá. En concreto, las nuevas cualificaciones corresponden a familias de Textil, Confección y Piel, Fabricación Mecánica, Hostelería y Turismo, e Imagen y Sonido. La creación de estas cualificaciones se trasladan en cuatro Reales Decretos.

El primer Real Decreto contempla el establecimiento de la cualificación de 'Operaciones auxiliares en la industria textil, confección y piel', que recoge la realización de operaciones de carga, descarga, distribución de materiales, limpieza de máquinas y empaquetado de productos acabados, y la de 'Tejeduría industrial de punto', basada en la producción de tejidos y prendas de punto y el control de máquinas industriales y otros equipos. Además actualiza la cualificación 'Tejeduría industrial de calada'.

El segundo, relativo a la familia profesional Fabricación Mecánica, considera la creación de tres cualificaciones, 'Soldadura de arco bajo gas protector con electrodo consumible, soldeo MIG/MAG', 'Soldadura por arco bajo gas protector con electrodo no consumible, soldeo TIC' y 'Soldadura por arco con electrodo revestido'.

Asimismo, el tercero establece las cualificaciones de 'Servicios de restaurante, bar y cafetería' y 'Gestión de procesos en servicios de restauración', ambas de la familia de Hostelería y Turismo.

De este modo, el cuarto Real Decreto actualiza la cualificación profesional 'Producción en laboratorio de imagen' de la familia Imagen y Sonido. Esta recoge la competencia de planificar, gestionar y supervisar el procesado y tratamiento de materiales fotosensibles expuestos y de imágenes en soporte digital, la impresión, digitalización, montaje y acabado de imágenes.

"La actualización de estas cualificaciones, tras la revisión completa del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, permitirá diseñar nuevos títulos de Formación Profesional y certificados de profesionalidad adaptados a las necesidades del sistema productivo", ha explicado el Ministerio este viernes.

### CURSOS DE ESPECIALIZACIÓN

Por otro lado, el Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación y FP, ha dado luz verde a dos Reales Decretos por los que se establecen los dos primeros cursos de especialización de Formación Profesional del sistema educativo, uno de ellos en 'Cultivos Celulares', de la familia profesional de Química, y el otro, en 'Audiodescripción y Subtitulación', de la familia de Imagen y Sonido.

Se trata de los dos primeros cursos de especialización de FP creados desde que en 2011 se autorizara este tipo de oferta formativa que nunca antes había sido desarrollada. Ambos se identifican con el nivel de FP de Grado Superior y tendrán carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

El departamento que dirige Isabel Celaá ha concretado que el curso de Formación Profesional en 'Cultivos Celulares' consiste en obtener, procesar y preservar cultivos celulares y tisulares para que sirvan como soporte al diagnóstico, a los ensayos terapéuticos, a la búsqueda de medicamentos, a la creación y mantenimiento de los bancos celulares, a la investigación y a otros campos de interés. Tendrá una duración de 600 horas y la asignación de 36 créditos.

En cuanto al curso de especialización en Audiodescripción y Subtitulación, registra la planificación, la evaluación de proyectos de audiodescripción y subtitulación de obras audiovisuales y el control de los procesos. El Ministerio de Educación y FP considera que el mercado de la accesibilidad a los contenidos audiovisuales sigue creciendo en España, y uno de los grupos más importantes lo conforman las personas con discapacidad visual y/o auditiva, que requieren alternativas al contenido auditivo y visual. El curso constará de 500 horas con una asignación de 30 créditos.

Además, el Consejo de Ministros, a propuesta del Principado de Asturias, también ha aprobado un Real Decreto por el que se crea la especialidad de *Asturiana* --canto tradicional de tipología popular-- en las enseñanzas profesionales de música. Estas enseñanzas tendrán una duración de seis cursos académicos, al igual que el resto de las especialidades de la misma rama.

Por último, el Gobierno también ha dado luz verde a un Real Decreto por el que se concede la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X El Sabio a Francisco Calvo Serraller, a título póstumo, exdirector del Museo del Prado, ensayista y crítico de arte, a Fernando Arrabal Terán, cineasta, escritor y autor de teatro, y a Raúl Guerra Garrido, escritor y miembro del Foro de Ermua.



## La educación de hoy es la sociedad del mañana

*El comisario de Educación, Tibor Navracsics, considera que «frente a la imprevisibilidad, el proceso de aprendizaje debe construirse sobre unas capacidades básicas sólidas. La lectura y la escritura, el cálculo y el conocimiento científico elemental aún son un reto»*

Tibor Navracsics. 02/03/2019

¿Cómo formamos y educamos a los ciudadanos del mañana? La respuesta es hoy más difícil que nunca. Los profundos cambios estructurales que afectan a nuestras sociedades y economías hacen difícil anticipar cómo será el futuro, y esta volatilidad tiene un fuerte impacto en nuestros sistemas educativos, especialmente en nuestras escuelas primarias y secundarias. Los ciudadanos del mañana están formándose ya en las guarderías



FEDADI



**PRENSA**  
08/03/2019



y aulas de hoy. Por ello, los profesores, los directores de los centros y las autoridades públicas se enfrentan a un desafío sin precedentes.

La intención de la UE no es dar una receta válida para todos. Este no es nuestro papel. Las soluciones tendrán necesariamente que ser tan diversas como las situaciones que se dan en nuestros Estados miembros y regiones. No obstante, con la amplia visión de conjunto que tenemos, estamos bien situados para identificar retos comunes, estudiar posibles soluciones, proponer mejores prácticas, compartirlas en Europa y, junto con los Estados miembros, establecer objetivos comunes. El Espacio Europeo de Educación (EEE) que queremos construir para 2025 es un nuevo y audaz proyecto que nos guía en el trabajo hecho hasta ahora: ¿qué tendencias estamos viendo y cómo podemos avanzar en las prioridades que se derivan de ellas?

Por encima de todo, necesitamos unas bases muy sólidas para construir. Frente a la imprevisibilidad, el proceso de aprendizaje debe construirse sobre unas capacidades básicas sólidas. La lectura y la escritura, el cálculo y el conocimiento científico elemental siguen siendo aún un reto. Los últimos resultados del informe PISA son un doloroso recordatorio de las carencias. Toda política ambiciosa y con visión de futuro debe empezar por garantizar que todos posean unas capacidades básicas sólidas. Es un enfoque esencial para fomentar la inclusión y la cohesión social.

Debemos aprender a ser más flexibles y a adaptarnos a situaciones inesperadas. Es más una cuestión de actitudes que de aptitudes concretas: se trata de desarrollar en los alumnos una mentalidad que les permita hacer frente a la imprevisibilidad. Para ello nuestros alumnos deberían adquirir competencias horizontales; ser capaces de resolver problemas y trabajar en equipo, aprender de sus propios errores y desarrollar la resiliencia, la capacidad de emprender y el pensamiento crítico, asumiendo que hay que seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Estas competencias no pueden ser optativas: son necesarias y deben integrarse progresivamente en los planes de estudio escolares.

Las escuelas son fundamentales para crear un sentimiento de pertenencia. La función principal de la educación es ayudar a todos los alumnos a encontrar su lugar en la sociedad y convertirlos en ciudadanos comprometidos y responsables. Nuestras escuelas deben abrir nuestro patrimonio cultural a los jóvenes y transmitir valores que favorezcan el surgimiento de un sentimiento de pertenencia. Esta es una condición previa para crear una cohesión de la que hoy carecen a menudo nuestras comunidades.

Asimismo, debemos abordar el impacto de las nuevas tecnologías. Las competencias digitales son una cuestión de alfabetización básica, no una materia especializada. Hemos de dotar a alumnos y profesores de la capacidad de dominar la tecnología, especialmente a través de la programación y los lenguajes informáticos. Pero no tenemos que contentarnos con eso: tener competencias digitales significa también ser un ciudadano respetuoso y digno en línea, que piensa de forma crítica y hace un uso racional de las redes sociales.

Por último, seamos claros: las reformas solo tendrán éxito si las autoridades, pero también la sociedad, conceden a los profesores el prestigio y el respeto que merecen. No es solo una cuestión de justicia, es un imperativo, ya que Europa pronto empezará a sufrir escasez de profesores, y corremos el riesgo de tener que cerrar más centros escolares a pesar de tener menos alumnos.

Todos estos elementos forman parte del EEE, que estoy orgulloso de construir, junto con los Estados miembros. Hemos avanzado, pero queda mucho por hacer. La educación vuelve a estar entre las prioridades de Europa y es el momento de dar un paso al siguiente nivel. Hemos de aprovechar esta oportunidad en beneficio de nuestros hijos.

*Tibor Navracsics es comisario europeo de Educación, Cultura, Juventud y Deporte*

## europapress.es

### **Celaá critica a la Comunidad de Madrid por pedir suelo público para construir colegios concertados: "Eso no puede ser"**

MADRID, 3 Mar. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha criticado al Gobierno de la Comunidad de Madrid presidido por Ángel Garrido, del Partido Popular, por solicitar al Ayuntamiento de la capital la cesión de suelo público para construir colegios concertados en nuevos desarrollos urbanísticos con escasez de oferta de plazas escolares públicas. "Eso no puede ser", ha afirmado en una entrevista a Europa Press.

En ese sentido, la ministra ha aplaudido la decisión del Consistorio de Manuela Carmena de negarse a la cesión de suelo, y ha criticado al PP por haber promovido en diversas comunidades autónomas la "educación negocio" de la "nueva concertada" que, según Celaá, impulsan empresas de otros sectores con el afán de recibir fondos públicos.

"La nueva concertada es aquella que está ejerciendo una competencia desleal con la escuela concertada que cumple su función social y con la escuela privada. Puede ser una empresa constructora, de limpieza o de seguridad que diversifica su negocio, lo cual es legítimo. Lo que ya no es tan legítimo, tan honorable, es que siendo un negocio se pretenda recabar fondos públicos", ha explicado.

Para Celaá, el origen de la "nueva concertada" se sitúa en 2013 tras la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), también conocida como 'Ley Wert', aprobada por el Partido Popular y que introdujo el criterio de "demanda social" para la planificación escolar, algo que el Gobierno ha eliminado en su proyecto de reforma de la Ley Orgánica de Educación.

"La demanda social es un criterio que, desde mi punto de vista, es absolutamente mercantilista y no ha hecho más que enmascarar a esa nueva concertada que ha surgido a su amparo", expone Celaá, afirmando que "hasta el año 2013, la escuela pública, la concertada y la privada habían ido cumpliendo su función social sin que hubiera surgido educación negocio".

"No puede ser que la obligación que tienen los poderes públicos a servir el derecho de cada persona a ser educada, sea sustituido por una demanda social", defiende la ministra. "Imagínese usted que desaparece esa obligación y la concertada o privada empezase a surgir en los sitios que le interesara hacer negocio, con lo cual no tendríamos educación en los ámbitos rurales o insulares, porque no sería rentable. Y el niño de un pueblo tiene el mismo derecho a ser educado que uno del centro de Madrid", apostilla.

## XL Semanal

### Animales de compañía. Asnos bilingües

*Esta introducción del bilingüismo en la escuela obedece a la admiración palurda que nuestra clase política profesa a todo lo anglosajón*

Juan Manuel de Prada. 3 MAR 2019

Hace poco fui invitado por los profesores de un instituto de Torre Pacheco a impartir una charla a los alumnos de bachillerato. En algún momento de mi intervención me permití algunas ironías contra la 'educación bilingüe'. Y, para mi sorpresa, me tropecé con la complicidad alborozada de los chavales. Luego me fui a comer con los hospitalarios y amabilísimos profesores del instituto. Durante la sobremesa, volvió a salir el asunto de la fiebre del bilingüismo y pude comprobar que todos ellos eran contrarios a esta lamentable práctica educativa. Y me marché de Torre Pacheco pensando: «Si a los chavales no les gusta que les expliquen la biología o la geografía en inglés y a sus profesores tampoco, ¿quién sostiene este invento calamitoso?».

Por supuesto, cuando hablo de bilingüismo no me refiero al propio de tierras como Cataluña, donde conviven la lengua castellana con la propia del país (y aclaro, antes de que las hienas empiecen a lanzar sus dentelladas, que utilizo la palabra sin intenciones políticas); pues este bilingüismo lo considero muy sano y constitutivo del carácter hispánico. Me refiero, naturalmente, a esa infausta moda consistente en otorgar el mismo estatuto a una lengua foránea (que siempre es, por supuesto, el inglés) y a la lengua materna, con la pretensión de que los alumnos empleen con la misma desenvoltura una y otra. Esto es una aberración completa, pues las lenguas maternas son el alma que constituye a los pueblos; mientras que las lenguas adquiridas son conocimientos que incorporamos por razones instrumentales. Hablamos en inglés por necesidad profesional, o por imposición de circunstancias sobrevenidas; hablamos en nuestra lengua materna porque necesitamos expresar nuestros anhelos y sentimientos más hondos. Las lenguas maternas son, en fin, el meollo de nuestra genealogía espiritual, el vehículo a través del cual formamos nuestras estructuras de pensamiento, el cauce a través del cual expresamos nuestras creencias más hondas, nuestros afectos más verdaderos, nuestros juicios sobre la realidad. Equiparar una lengua materna con una lengua de uso instrumental es un completo dislate, que sólo contribuye a rebajar la consideración que merecen las lenguas maternas como forma de expresión de nuestra identidad. Así se explica que muchos niños y jóvenes hablen un español rudimentario con el que ya no pueden expresar reflexiones elaboradas.

Esta introducción del bilingüismo en la escuela obedece a la admiración palurda que nuestra clase política profesa a todo lo que huele a anglosajón; y, por supuesto, a los intereses plutocráticos, que han impuesto el inglés como koiné o lengua franca universal (de tal modo que se pueda desplazar geográficamente a los trabajadores al antojo del Dinero). No entraremos a discutir si el aprendizaje del inglés mejora las posibilidades laborales de un joven: en muchos casos, sin duda, lo hará; pero sospecho que en otros más bien facilitará su desarraigo. Naturalmente, nos parece de perlas que nuestros jóvenes aprendan lenguas foráneas (y no sólo el inglés, por cierto); pero lo que se nos antoja un completo dislate es que los obliguen a estudiar en inglés disciplinas fundamentales para su formación. ¿Qué sentido tiene explicar en inglés la polinización de las plantas o la formación de los continentes? El profesor tendrá que gastar tiempo y energías para explicar un vocabulario abstruso (estambres y pistilos, orogénesis y fallas tectónicas), con la consiguiente rebaja del nivel de conocimientos transmitidos. Al final del curso, sus alumnos no habrán aprendido nada de geografía ni de biología; y, en cambio, tendrán la cabeza llena de palabras absurdas que olvidarán a los pocos meses, por falta de uso. Tal vez esos alumnos lleguen a chapurrear un inglés comanche; pero serán unos perfectos indocumentados en las disciplinas que les enseñaron en esta lengua. Y todo ello mientras el conocimiento de su lengua materna se deteriora.





FEDADI



**PRENSA**  
08/03/2019



Y no podemos dejar de considerar la vejación innecesaria que se inflige a los profesores. Al profesor que enseña Matemáticas o Historia debe exigírsele que explique con competencia la Revolución Francesa o los números primos. Y no entendemos la razón por la que un óptimo profesor de Matemáticas o Historia deba ser sustituido por un mediocre profesor que, sin embargo, habla estupendamente inglés. Preocupémonos de que nuestras escuelas tengan óptimos profesores de inglés (y también de otras lenguas extranjeras); pero dejemos que el aprendizaje de todas las demás disciplinas sea en la lengua materna. De lo contrario, no haremos sino formar asnos bilingües; y, por añadidura, humillar a quienes podrían desasnarlos.

## EL PAÍS

### El derecho de las familias a elegir colegio propicia que se creen guetos escolares, según los expertos

*La información es clave para escoger un centro educativo y las familias con rentas más altas disponen de más recursos para acceder a ella, señala la OCDE*

ANA TORRES MENÁRGUEZ. 5 MAR 2019

La elección de centro escolar por parte de las familias es una práctica extendida en los países de la OCDE, pero los investigadores llevan años alertando del problema que genera: los niños acaban repartidos en diferentes colegios según su perfil socioeconómico y eso favorece la aparición de guetos escolares. La información es clave para escoger un centro educativo y las familias con rentas más altas y mayor nivel formativo disponen de más recursos para acceder a ella. Entre ellos, tienen más tiempo y una red de contactos más extensa para su asesoramiento, señala el informe de la OCDE *School choice and equity*. Las familias con un perfil socioeconómico más bajo suelen acudir al centro público más cercano a su domicilio.

En España, la libertad de elección está en el centro del debate político en torno a la educación. El PP llevó la semana pasada al último pleno de la legislatura una moción para exigir al Gobierno que "explique" si su reforma educativa garantizará "la libertad de enseñanza". En el nuevo proyecto de ley educativa del PSOE, cuya tramitación no se llevará a cabo por el adelanto electoral, la ministra Isabel Celaá eliminó el artículo de la *Lomce* (ley actual aprobada por el PP en 2013) en el que se reconocía la llamada "demanda social". Es decir, el derecho de los padres a elegir la enseñanza concertada —sostenida con fondos públicos— para sus hijos y la obligación de las administraciones de ofertar tantas plazas como peticiones.

Más allá del enfrentamiento político, en España no se debate que las familias no puedan escoger centro, sino qué fórmula se debe usar para hacer compatible ese derecho a elegir con un reparto equitativo de los alumnos, sostienen los expertos consultados. En el curso 2017-2018, en España hubo 8,1 millones de estudiantes desde Infantil a Bachillerato. De ellos, el 67,3% se matriculó en la pública; el 25,9% en la concertada y el 6,9% en la privada.

"El problema es que las familias no escogen el centro que quieren, descartan los que no quieren para sus hijos. Es una dinámica de huida y no de elección", señala Ismael Palacín, director de la Fundación Jaume Bofill, dedicada a la investigación educativa. Según varios estudios publicados por la fundación, las familias suelen tener en cuenta el tipo de alumnado del centro y no tanto el proyecto educativo o el profesorado. Palacín cree que la solución es un "plan de choque" que evite la estigmatización de los colegios. Un ejemplo es el proyecto Magnet, que Cataluña ha copiado de Estados Unidos, en el que centros con alta segregación escolar se alían con institutos de investigación y se especializan en un área, por ejemplo, ciencias del mar. "Es una llamada a los vecinos para que den una oportunidad y manden allí a sus hijos", explica.

En los últimos años, la Comisión Europea, el Comité de Derechos del Niño o la ONU han urgido a España a revisar y aprobar políticas que frenen la segregación escolar, que afecta al 46,8% de los centros educativos del país —nueve de cada diez son públicos—, según el estudio *Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico*, publicado en 2018 por dos investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid. .

"Es difícil aprobar una regulación que impida a las familias escoger, están acostumbradas a hacerlo en todos los aspectos de su vida", indica Agnès Van Zanten, del Centro Nacional de Investigaciones Científicas francés, que ha estudiado la segregación en ese país. La elección introduce las dinámicas de mercado en la educación: los colegios compiten para atraer a las familias, pero en la mayoría de los casos, esa competitividad no conlleva mejores resultados para los alumnos, ya que en lugar de mejorar el programa académico, los centros invierten en mejores instalaciones, señala la OCDE. Mientras, en los centros con mayor segregación escolar, "los profesores intentan adaptarse al nivel de los alumnos y al final bajan los estándares y se desmotivan", explica Van Zanten. La solución debe llegar de mano de las administraciones locales porque no existe una única fórmula que solucione el problema. "Hacen falta comisiones de escolarización integradas por expertos, cada ciudad tiene una situación".

Los centros concertados "son más selectivos" con la admisión de los alumnos, según muestran las investigaciones de Van Zanten en ciudades como París o Lyon. En España, hay una barrera económica, ya que muchos concertados cobran cuotas a las familias, aunque no existen datos oficiales. En el *Estudio de precios de colegios concertados*, publicado el pasado octubre por el Círculo de Calidad Educativa (CICAE), una asociación que agrupa a 57 colegios privados, se analizaron 147 colegios concertados de seis comunidades autónomas que cobran una cuota media de 160 euros al mes.

En 25 de los 36 países de la OCDE hay colegios concertados financiados con fondos públicos. A la cabeza, Holanda (con un 65% de los estudiantes en la concertada), Bélgica (60%), Irlanda y Chile (50%), Francia (20%) y España (25%). Aunque, de media, el 85% de los estudiantes en los países de la OCDE están matriculados en centros públicos. Tanto en Holanda como en Bélgica se han aprobado medidas para evitar la segregación escolar. En el primero se da mayor financiación a los centros que admiten a alumnos con menos recursos y en el segundo la renta tiene mayor peso en los procesos de admisión.

Establecer cuotas máximas de alumnos desfavorecidos por centro es otra de las posibles soluciones, considera Miguel Ángel Alegre, autor del estudio *¿Qué funciona en educación?*, publicado por el Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas. Un ejemplo es el País Vasco, que en 2008 recomendó a sus centros, de forma pionera en España, que los alumnos extranjeros no superaran el 30% por aula en primaria y el 20% en secundaria.

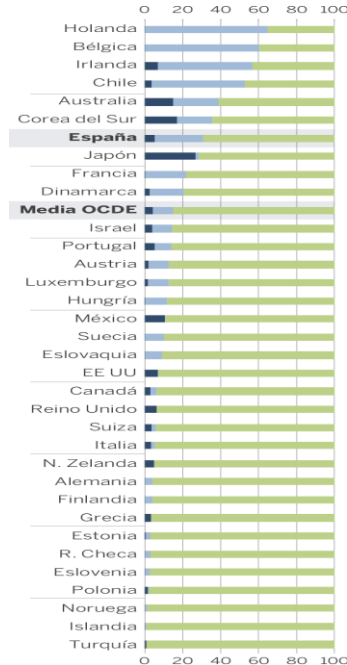
**Estudiantes por tipo de escuela**

% de alumnos sobre el total

■ Privada ■ Concertada ■ Pública

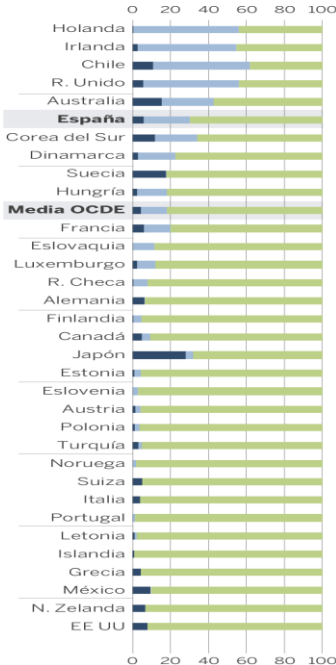
**EDUCACIÓN PRIMARIA**

Cifras de 2009



**EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Cifras de 2015



Fuente: OCDE y PISA. EL PAÍS

Barcelona aprobó la semana pasada un paquete de medidas que obligará a todos los centros públicos y concertados de la ciudad a reservar plazas para alumnos en riesgo de exclusión social, para asegurar una matriculación de estudiantes más equitativa.

Elisa Vega ha llevado a sus cuatro hijos a una escuela concertada religiosa de Valencia. Forma parte de la plataforma Yoelijo, surgida en la Comunidad Valenciana en febrero para reivindicar más plazas y financiación para la concertada. "No se trata de mezclar alumnos de barrios ricos y pobres, sino de dar a cada centro los recursos que necesita. Desarraigar a los niños de sus barrios no es justo", opina.

"Nuestra recomendación para España es que introduzca criterios en los procesos de admisión que den más peso al nivel socioeconómico de los alumnos, de forma que tengan prioridad los que menos tienen", dice Beatriz Pont, analista de políticas educativas de la OCDE. "Un buen sistema educativo tiene que garantizar que cualquier escuela a la que vayas sea de calidad. Eso es lo que ha logrado Finlandia, que el colegio que está al lado de tu casa sea igual de bueno que el que está a 28 kilómetros". Pone otro ejemplo, el de Chile, donde se da más financiación a los centros con mayor número de alumnos desfavorecidos. "Es la forma de hacer a esos chicos más atractivos. Los colegios quieren más recursos para, entre otras cosas, contratar a más docentes. Allí ha funcionado".

**europapress.es**

## Más de la mitad de las mujeres cumplen los 30 años con estudios superiores, un 11% más que los hombres

MADRID, 5 Mar. (EUROPA PRESS) –

El 51,9% de las mujeres de 25 a 29 años ha finalizado estudios superiores, 11 puntos porcentuales por encima de los varones de ese mismo grupo de edad (40,9%). Asimismo, las tasas de abandono escolar temprano son más bajas entre ellas (14% frente al 21,7% de los chicos en 2018), según se desprende del informe Igualdad en cifras MEFP, publicado con motivo del Día Internacional de la Mujer por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Según este informe, como norma general las chicas tienen más éxito que los chicos a la hora de superar cursos de secundaria y bachillerato y también módulos de FP, y obtienen también los mayores porcentajes de egresados tanto en estudios de grado como de máster. Esta feminización de los estudios contrasta, sin embargo, con la masculinización del mercado laboral, donde las mujeres tienen peores tasas de empleabilidad en todos los niveles de formación entre los 25 y los 64 años, según datos de 2018.



FEDADI



**PRENSA**  
08/03/2019



"Las tasas de paro, cuando se restringen al grupo de mujeres entre 25 y 34 años, no solo no mejoran sino que aumentan más de tres puntos porcentuales en total y hasta 10 para aquellas que no han alcanzado la primera etapa de la educación secundaria", se señala en el informe.

#### LA EDUCACIÓN, DE LAS MUJERES

Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, la mayor parte de los docentes en España son mujeres. Su presencia varía desde el 96,7% en educación infantil hasta el 41,3% en las universidades. En la última década la presencia femenina en puestos de dirección de centros no universitarios ha aumentado 15 puntos porcentuales hasta alcanzar el 65%.

En concreto, según datos correspondientes al curso 2016-2017, el 66,5% de todo el profesorado es mujer. Este porcentaje aumenta al 71,9% en las enseñanzas no universitarias y cae hasta el 41,3% en la educación universitaria. En las enseñanzas no universitarias, en términos generales, el 65% de los puestos de dirección los ocupan mujeres, así como el 65,9% de las secretarías y el 64,8% de las jefaturas de estudio, aproximándose al peso que tienen las mujeres en estos centros. Estos porcentajes crecen en educación infantil (superiores al 93%) y descienden a sus mínimos en los centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y/o Bachillerato y/o Formación Profesional (38,4%, 47,4% y 51,4%, respectivamente).

Por otro lado, la brecha de género en las disciplinas científico-tecnológicas se observa en el alumnado tanto en las enseñanzas de FP, como en las carreras universitarias. Algunos ejemplos son el 8% de chicas que cursa Informática en FP de grado medio, el 4,9% matriculado en Electricidad y Electrónica en FP superior, el 12,2% matriculado en el grado de Informática o el 28,4% de los grados de Ingeniería, industria y construcción (estos dos últimos datos corresponden al curso 2017-2018).



## El 56 % de los jóvenes defiende posiciones machistas, según informe de la FAD

*Justifican el ejercicio de la dominación masculina y la violencia derivada de este tipo de relaciones como grabar o hacer fotos a la pareja sin permiso, según un estudio de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD)*

EFE/CADENA SER. 05/03/2019

El 56 % de los jóvenes españoles defiende posiciones machistas que justifican el ejercicio de la dominación masculina y la violencia derivada de este tipo de relaciones como grabar o hacer fotos a la pareja sin permiso, según un estudio de la **Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD)**.

Este informe 'Jóvenes y género' del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la FAD incorpora una panorámica de los indicadores que aportan perspectiva de género a los estudios de juventud. En Hora 14 hemos entrevistado este martes a Eulalia Alemany, directora del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

De él se desprende que los jóvenes españoles de entre 15 y 29 años se encuentran polarizados en sus posturas frente a la igualdad de géneros, ya que un 56 % se posiciona en un polo más resistente a reconocer la desigualdad y un 44 % se muestra militante frente a estereotipos y creencias machistas.

En general, las mujeres son más "conscientes y equitativas" y los hombres más "tradicionales y sexistas"(39 %) o "negacionistas y conservadores"(17 %), según detalla el informe.

Estos dos últimos grupos, "sin situarse en el machismo extremo", son mucho más proclives a enfatizar los estereotipos diferenciales y a visualizar las relaciones interpersonales de todos los tipos desde los roles más tradicionales de género y el ejercicio de la dominación masculina.

"Esta postura permite que justifiquen mucho más la violencia derivada de este tipo de relaciones de dominación, como grabar o hacer fotos a la pareja sin permiso, amenazar con hacerle daño si le deja, tratar de que no vea a sus amistades, decirle que no vale nada o controlar permanentemente dónde está", señala.

Es un colectivo menos consciente de las desigualdades y, sobre todo, más reacio a que la sociedad adopte medidas contundentes para favorecer la equidad de género y penalizar los actos de discriminación.

Mayoritariamente masculino, destacan los más mayores (25-29) y los más jóvenes (15-19) y, en cuanto a la actividad y la clase social autopercibida, es relativamente más frecuente la representación de la clase media, media baja y baja, y congregan jóvenes con un menor nivel de estudios, que trabajan, o que compaginan estudios y trabajo.

Por contra, el colectivo de jóvenes "conscientes y equitativos" (44 %), representa la consciencia y el avance en cuestiones de equiparación de géneros: el que muestra una identidad menos estereotipada, una menor

diferenciación en cuanto a los roles y las capacidades de hombres y mujeres y que apuesta por la movilización de medidas que fuercen el avance de mejores oportunidades para las mujeres en el acceso a la vida social, política y económica.

Es un grupo "abrumadoramente" femenino, con mayor presencia de jóvenes entre 20 y 24 años que en el resto de grupos y es un tipo en el que destaca la proporción de personas en paro o de quienes sólo estudian.

**europapress.es**

## **CCOO y organizaciones estudiantiles convocan un paro de 24 horas en educación por la huelga feminista del 8M**

MADRID, 6 Mar. (EUROPA PRESS) –

El sindicato Comisiones Obreras y organizaciones estudiantiles como el Sindicato de Estudiantes han convocado para este viernes 8 de marzo un paro de 24 horas en el sector educativo para sumarse a la huelga feminista por el Día Internacional de las Mujeres.

La Federación de Enseñanza de CCOO anunció el pasado mes de febrero la convocatoria de un paro de 24 horas aprovechando la decisión de su sindicato de permitir "cierta flexibilidad para sectores donde se entendía que la convocatoria de 24 horas era necesaria". De ese modo, se convertía en la primera federación de CCOO en convocar huelga durante todo el día para el 8 de marzo. "Cada vez es más urgente situar la igualdad, la coeducación y la eliminación de violencias en el centro del debate educativo, para promover un cambio en las políticas educativas que sitúen a nuestro país en umbrales de progreso y desarrollo acorde con el tiempo social", expuso el sindicato en un comunicado.

La convocatoria de huelga en todos los niveles educativos también está convocada por los sindicatos CGT y CNT. La propuesta de UGT consiste en hacer paros parciales de dos horas por turno, aunque ofrecerá "cobertura legal para que aquellos que quieran puedan hacer la huelga de 24 horas", explica a Europa Press la responsable de enseñanza de UGT, Maribel Loranca.

Por contra, el sindicato docente ANPE no se sumará a la convocatoria de huelga de 24 horas en el sector educativo. "Consideramos que no ha lugar a que, con carácter institucional, nos sumemos a la huelga, aunque respetamos la decisión que cada uno considere oportuna a nivel personal", ha expuesto a Europa Press el presidente de ANPE, Nicolás Fernández.

### **MOVILIZACIÓN DE ESTUDIANTES**

El Sindicato de Estudiantes también ha convocado "huelga general estudiantil" para el 8 de marzo en todos los institutos y universidades de España con el propósito de "vaciar las aulas" y convertir el Día Internacional de la Mujer en una "jornada histórica", según este colectivo, que ha convocado concentraciones en varias ciudades este viernes a las 12 horas.

La Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) también apoyará la convocatoria de huelga, mientras el Consell de l'Estudiantat de les Universitats Catalanes (Ceucat) ha instado a los rectores, decanos y directores a suspender las actividades evaluables y la asistencia obligatoria durante la huelga del 8 de marzo para hacer efectivos los derechos de libertad de expresión, asociación y manifestación.

En una entrevista reciente a Europa Press, el presidente de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), Roberto Fernández, defendió la "libertad absoluta" de los trabajadores universitarios para secundar la huelga feminista convocada para el 8 de marzo. "Soy muy sensible a la idea de que la revolución femenina ha sido la más importante del siglo XX y que todavía tenemos muchísimo terreno que recorrer en ese sentido, y la universidad también", admitió el presidente de los rectores, lamentando la escasa representación de la mujer en la gerencia de la Universidad: actualmente, solo hay ocho rectoras en las 50 universidades públicas españolas.

**EL PAÍS**

## **PP y Ciudadanos se alían para crear tres universidades privadas en Madrid**

*A poco más de dos meses de las elecciones, el Gobierno de la Comunidad de Madrid transforma el espacio universitario*

**JUAN JOSÉ MATEO. Madrid 7 MAR 2019**

El ruido de las carreras por los pasillos de la Asamblea de Madrid, provocado por el timbre que convoca a los diputados a votar, rodea este jueves de suspense la conversión en universidades de tres centros adscritos privados: Villanueva (del Opus), ESIC (de la Congregación Religiosa de los Sacerdotes del Sagrado Corazón de Jesús) y Cunef (de la Fundación Española de Banca para Estudios Financieros). Pese a la oposición de los seis rectores de los centros públicos regionales, el Gobierno regional de Ángel Garrido (PP) logra el apoyo de Ciudadanos para transformar radicalmente el espacio universitario madrileño a poco más de dos meses de las elecciones autonómicas de mayo. Y lo consigue gracias a una carambola: la ausencia de una diputada de



FEDADI



**PRENSA**  
08/03/2019



Podemos, que no ha llegado a tiempo a la votación, compensa la de un representante del PP, permitiendo que los proyectos se tramiten por la vía más rápida posible por un solo voto, y sin necesidad de que se acumulen cuatro votaciones para deshacer el empate.

"Entonamos un réquiem por la universidad pública en Madrid, jaleado por los dos partidos conservadores, muy agresivos con ella", resume luego Juan José Moreno, del PSOE, en referencia al PP y a Ciudadanos. "No hay estrategia, no hay política", subraya sobre la planificación educativa gubernamental.

"Es una nueva agresión contra la universidad pública madrileña", critica Juan Varela-Portas de Orduña, diputado de Podemos. "No había ninguna obligación de tramitar estas solicitudes. Ha sido un acto de voluntad política, el enésimo ataque contra una institución a la que deberían cuidar [la universidad pública] y que llevan cuatro años humillando", afea. "Las tres propuestas muestran serias deficiencias para ser consideradas universidades", lamenta, parafraseando las críticas de los rectores y de los sindicatos. "La creación de estas nuevas universidades privadas no atiende a ninguna necesidad, sino a satisfacer los intereses puramente económicos de los promotores de estas iniciativas".

Han pasado más de 20 años desde que abrió la última universidad pública de la Comunidad, la Rey Juan Carlos (1996). Desde entonces se han triplicado las privadas (Pontificia, CEU, Alfonso X, Francisco de Vitoria, Udim, Camilo José Cela, Europea, Antonio de Nebrija e ICADE); han abierto sedes regionales centros con raíces en otras Autonomías (la Universidad de Navarra o el Instituto de Empresa); y se han instalado instituciones extranjeras (como la universidad de Saint Louis). En paralelo, el Gobierno de Garrido ha renunciado a aprobar la nueva ley del espacio universitario madrileño, que era más exigente en los requisitos para ser universidad, tras las quejas de las públicas (Complutense, Autónoma, Alcalá, Politécnica, Rey Juan Carlos y Carlos III). Un texto que llegó a votarse en la Cámara en 2018, y que no salió adelante por un error de Cristina Cifuentes.

Pese a todos esos precedentes, el PP y Ciudadanos han optado por impulsar tres nuevas universidades privadas cuando las elecciones autonómicas de mayo ya están en el horizonte.

"No nos parece adecuado el momento político en el que plantean esto", reconoce Mayte de la Iglesia, de Ciudadanos, sobre la proximidad de las elecciones. "Pero en Ciudadanos defendemos la transparencia, la competencia y la calidad", prosigue para justificar el apoyo de su formación a la creación de las universidades. "No seremos nosotros quienes pongamos trabas al talento y al crecimiento que ha defendido su apoyo porque favorece que los alumnos tengan más opciones a su disposición".

"No nos cansaremos de defender una oferta educativa plural, abierta a la innovación y la excelencia, que haga mucho más competitivo el sistema", defiende Ana Isabel Pérez, del PP.

El debate parlamentario apenas llega a la hora. Cuando acaba, el espacio educativo madrileño ha cambiado para siempre: por un solo voto, hay tres nuevas universidades privadas en Madrid.

**europapress.es**

## **La Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA) celebra este sábado su 40 aniversario**

*La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, acudirá a la primera edición de los Premios CEAPA*

MADRID, 7 Mar. (EUROPA PRESS) –

La Confederación Española de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (CEAPA) celebra su 40 aniversario este sábado 9 de marzo con la entrega de la primera edición de los Premios CEAPA, que reconocen la labor de diferentes personas e instituciones en la defensa de la escuela pública, en un acto de celebración al que asistirá la ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá. La ceremonia tendrá lugar en la sede de la Fundación ONCE de Madrid desde las 10 horas, contará con la presencia de varios expresidentes de CEAPA de estas cuatro décadas y rendirá homenaje a la labor de todas las madres y padres que desde 1979 "han aportado su compromiso y trabajo voluntario para la defensa de la escuela pública, gratuita, laica y que atiende a cada alumna y alumno según sus necesidades", según la organización.

Los cinco premiados por CEAPA son la FAPA Giner de los Ríos, el profesor y experto en convivencia Pedro Uruñuela, la Federación Francesa de Consejos de Padres de Alumnos, la Plataforma Estatal en Defensa de la Escuela Pública y la Fundación Atresmedia.

En la categoría que reconoce la labor de federación de la propia CEAPA ha sido premiada la FAPA Giner de los Ríos, federación de AMPA de la Comunidad de Madrid, que agrupa a más de 800 asociaciones las cuales representan a más de 20.000 madres y padres. Creada en 1977, se ha destacado por "su lucha contra los

recortes en la educación pública" y recibe el premio por su Caravana Verde "Escuela desconcertada", con la que durante una semana "sacudieron las conciencias de la comunidad educativa ayudando a la visibilización de la necesidad de una Escuela Pública fuerte", explican desde CEAPA.

En la categoría que reconoce al movimiento internacional en defensa de la escuela pública se reconoce la labor de la Federación Francesa de Consejos de Padres de Alumnos, FCPE por sus siglas en francés. Se trata de la red nacional de asociaciones de AMPA de Francia, nacida en 1947, que ha defendido tradicionalmente una escuela pública con los valores de igualdad y laicidad. Recibe el premio por "su liderazgo para la creación de una nueva Federación Internacional que una a las diferentes confederaciones de madres y padres de la escuela pública de todo el mundo".

En la categoría de persona que contribuye a la mejora de la convivencia en los centros se ha reconocido la figura de Pedro Uruñuela, profesor, inspector de Educación y fundador de la Asociación Convives. "Está considerado uno de los mayores expertos en convivencia escolar y educación para la ciudadanía de España. Recibe el premio por su incansable esfuerzo en el crecimiento y la formación del movimiento de las AMPA", según CEAPA.

En la categoría de institución se reconoce la labor de la Plataforma Estatal por la Escuela Pública, "creada durante los años de los recortes educativos y en la peor parte de la crisis, integra a organizaciones de madres y padres, alumnos y sindicatos del sector educativo en una organización con una sola voz" y "recibe el premio por su papel en la lucha contra los recortes".

En la categoría de medio de comunicación, CEAPA premia a la Fundación Atresmedia, dependiente del grupo del mismo nombre y perteneciente al Grupo Planeta, "por su campaña 'Fundación Atresmedia y tú, juntos por la Educación', que viene desarrollando desde 2015, y su campaña para evitar problemas de espalda por el peso de las mochilas, que muestran su compromiso con todos los ámbitos de la escuela y las vivencias de las familias".

---

# ESCUELA

## Hacia una FP 4.0: ¿Qué ha cambiado?

A pie de aula quizá el impacto no se ha notado todavía, pues los centros de FP siguen acusando «la misma legislación, recortes y falta de medios que el curso pasado», protestan voces del sector, con el revuelo además que se ha generado por la obligación de cotizar a la Seguridad Social por los alumnos en prácticas (RD 28/2018) a partir del curso que viene, lo que supondrá una mayor dificultad para encontrar suficientes empresas dispuestas a costear la cotización de los alumnos para unas prácticas obligatorias para titular.

Desde el Ministerio de Educación la sensación es bien distinta, con la Dirección General de FP inmersa en varios frentes y trabajando a buen ritmo. Llama la atención cómo la mayoría de los comunicados del Ministerio de estos días hacen referencia a estos estudios: nuevas cualificaciones profesionales, nuevos cursos de especialización, protocolos de colaboración...

En Escuela hemos hablado con la directora general de FP, Clara Sanz, para conocer estas medidas ya en marcha y otras aún en ciernes que han tenido ocupado a su departamento estos siete meses. De formación orientadora profesional, Sanz no es nueva en el Ministerio de Educación, pues ya formó parte de este durante la etapa de Ángel Gabilondo como ministro, pero sí en un ministerio que ha incorporado a la FP en su misma denominación. Nos explica las implicaciones que esto ha tenido.

### ¿Qué balance realiza de este breve periodo tiempo al frente de la Dirección General de FP?

Cuando llegamos nos encontramos con que la FP no había sido últimamente una prioridad. Muchas cosas llevaban tiempo paralizadas, pese a que el sector económico y empresarial estaba incidiendo en que esta debía ser una apuesta importantísima. No solo para ellos. Los informes de todos los organismos van en esta línea. El Centro Europeo para el Desarrollo de la FP (CEDEFOP), por ejemplo, nos dice que en 2025 los empleos que requieran un alto nivel de cualificación serán el 37% -tasa en que en España estamos por encima; aquellos de un nivel medio, el 49% -España se encuentra entre el 25 y el 26%- y que solo habrá un 14% de empleos para personas sin cualificación, que en España suponen el 38%. Está claro que tenemos que incrementar las personas con este nivel intermedio –técnicos y técnicos superiores, titulados en FP-. Esta situación hace tiempo que la hemos identificado, y nos encontramos con la contradicción entre unas altas tasas de paro y el sector productivo quejándose de que no encuentra profesionales formados en las nuevas competencias necesarias para el empleo.

### ¿Cómo lidian con esta situación de atasco con que dice que se encuentran?

Con trabajo desde el primer día a un ritmo enorme, teniendo en cuenta que en cualquier modificación en FP intervienen distintos agentes (educación, empleo, sectores productivos...), que hay muchos interlocutores a los que escuchar.

### ¿Qué iniciativas han logrado poner en marcha?

Desde el Instituto Nacional de Cualificaciones, encargado de identificar las necesidades del mercado para que la formación se adapte a esas cualificaciones, se han adaptado 40 cualificaciones en este tiempo, frente a las



dos que se adaptaron en el periodo anterior. Además, se ha reactivado el observatorio estatal de cualificaciones, con un reglamento de funcionamiento más ágil, para un contacto permanente con las empresas de los distintos sectores. La Administración no sabe lo que las empresas necesitan ahora, ni lo que van a necesitar a medio plazo, solo ellas mismas son capaces de identificar esas necesidades para traducirlas en los títulos de FP. Hemos desatascado titulaciones que estaban paralizadas y por primera vez hemos empleado una herramienta disponible desde 2011 gracias a la Ley de Economía Sostenible: los cursos de especialización, que conceden un plus a personas que cuentan con un título de grado medio o un grado superior, de forma similar a un máster en las enseñanzas universitarias. En este caso, nos hemos centrado en un primer bloque, con seis cursos para incorporar lo digital a cada sector en concreto. Los cuatro primeros cursos –para incorporar la digitalización a la fabricación y a los procesos de mantenimiento, de ciberseguridad en entornos virtuales y de alta tecnología- ya están terminados y se encuentran en tramitación. Respecto a los dos últimos, de inteligencia artificial y big data, se firmaba un protocolo de colaboración con Samsung en este sentido la semana pasada. Además, hay dos cursos más pendientes de publicación en el BOE, cultivos celulares y audiodescripción y subtitulación. Son unos cursos de especialización, salvo estos dos, que, al tener que ver con la digitalización, afectan al 80% de la oferta de ciclos formativos del catálogo de FP. Se puede tener la sensación de que hemos pisado el acelerador al final, pero hay un enorme trabajo anterior para poder tener a punto las cosas, para lograr el consenso, con muchos intervinientes.

### **Respecto a estos cursos de especialización, ¿se pueden cursar mientras uno está ya trabajando?**

Pueden ser un 2+1, dos años el ciclo formativo y un año, el curso, aunque no necesariamente este ha de ser de un año entero, puede ser de dos tercios... La flexibilidad es importante para nosotros, y de ahí que hayamos intentado promover también en este tiempo una de las modalidades que más flexibilidad introduce: la modalidad a distancia, a través del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD). Hasta ahora no existía esa modalidad a distancia para FP, y la hemos incorporado, para que desde cualquier punto de España, independientemente de la oferta que exista en tu comunidad autónoma, o incluso del exterior, puedas cursar esos estudios a tu ritmo y dentro de una estructura modular, sin tener que aprobar a curso por año, de forma que puedes ir llenando tu mochila formativa según tus necesidades y circunstancias. Esta es nuestra apuesta y, junto con las comunidades autónomas, hemos trabajado coordinando la actualización de los materiales para poder cursar esta modalidad a distancia. Había habido unos trabajos preliminares por parte del último Gobierno socialista, pero estos se habían paralizado. Hasta el momento, han visto la luz 90 materiales para ciclos formativos, fruto de la colaboración del Ministerio y las comunidades autónomas.

### **¿Esta modalidad a distancia puede mitigar en parte la falta de plazas de FP en algunas comunidades?**

La oferta de plazas depende de cada comunidad autónoma. El Ministerio sólo puede intervenir a través de programas de cooperación territorial, con una cantidad de presupuesto destinada a cada comunidad autónoma para que, entre otros, amplíe el número de plazas y las dote de una mayor calidad. También, movilizándolo al sector productivo (CEOE, CEPYME, cámaras de comercio...) para conseguir una mayor apertura a la colaboración en la oferta de FP, logrando así ampliar la modalidad dual y garantizando que la formación en centros de trabajo cuente con la calidad que requiere. España es un país de **pymes y micropymes** y cunde aún la reticencia a participar en la formación de alumnos de FP, la sensación de que es algo que «se les escapa». Hay que transmitir que esa transferencia de conocimiento es positiva, que ese alumno va a mejorar a la empresa, aportando valor añadido, que en este camino pueden contar con la colaboración de las grandes empresas si lo ven necesario... Sólo así lograremos un mayor volumen de empresas dispuestas a colaborar.

### **¿Qué se les ha quedado en el Debe con el adelanto electoral?**

Se nos ha quedado en el tintero una regulación de la ordenación general de la FP. La intención del anterior equipo era revisar la FP Dual, que cada comunidad estaba regulando, al no existir una normativa estatal. Para nosotros, la normativa de FP está afectada por unos cambios tan rápidos que debe actualizarse. Había un borrador ya, que íbamos a ver con las comunidades y que teníamos previsto sacar en dos o tres meses. Sí, se regularía la FP Dual, pero también la admisión en los ciclos formativos o la transformación de la FP Básica, una herramienta estupenda pero que parece que está prevista para los malos alumnos, cuando en realidad va enfocada a aquellos que aprenden de una forma más ligada a una profesión, no a los que fracasan. O los itinerarios de FPB a FPGM, FPGS, e, incluso, a la universidad. O la transformación de la formación en centros de trabajo, con un mayor contacto con la empresa.

También tendrá que esperar la internacionalización de la FP. En cuanto se percibió que nuestra FP estaba moviéndose llegaron propuestas de iniciativas conjuntas desde Canadá, Francia, Alemania, Suiza, Polonia... Incluso estamos desarrollando trabajos iniciales, en su primera fase, para una doble titulación española-francesa revisando algunos títulos, con alianzas de centros para facilitar intercambios y estancias tanto de alumnos como de profesores. En este sentido, creemos que las estancias de los profesores en las empresas, y también de personas de las empresas a tiempo parcial en centros de FP, en una relación de ida y vuelta, es

clave para que la innovación del sistema productivo llegue a estos estudios y se asocien al talento y la innovación.

O el mapa de FP, fundamental para una planificación adecuada. Debemos actualizarlo para conocer la oferta - qué hay, qué se necesita- por sectores y por territorios. Estamos embarcados además en un proyecto europeo en esta dirección y nos reuniremos la semana que viene con un grupo de expertos internacionales.

O una mayor importancia de la orientación profesional, dado el consenso que existe, y dado que no ha sido una prioridad hasta ahora en las políticas de formación. Orientación también para lidiar con la brecha de género, tremenda en FP, con familias monopolizadas por los chicos y otras, por las chicas. Suelo decir que es frecuente que en primaria todos los alumnos visiten una granja escuela, pero que también es común que los alumnos terminen la escolaridad sin haber visitado una empresa. El descubrimiento de las profesiones es fundamental, como lo es acabar con la idea de que hay trabajos de chicos y de chicas. Hemos iniciado esta tarea, pero se nos ha quedado pendiente también un plan estratégico de orientación profesional.

### **Con respecto al mapa de FP, ¿podemos saber a estas alturas cuántas plazas se necesitan?**

De momento se han iniciado los primeros trabajos y no tenemos ese dato. Pero, volviendo a las cifras del principio, si necesitamos un 50% de trabajadores de nivel intermedio y tenemos un 25%, podemos concluir que hay que duplicar las plazas de FP y que mientras no lo hagamos tendremos un problema, pues las empresas no encontrarán personal para sus puestos de trabajo, y se quedarán vacíos, y las personas con un nivel inferior de formación no encontrarán empleo. Mientras, la FP está ofreciendo un 95% de empleabilidad en grado superior y un 80% en grado medio, pero, con una mentalidad del siglo XX, seguimos creyendo que un alumno que va muy bien debe ir a la universidad. El resultado es que personas sobrecualificadas ocupan plazas de técnico o técnico superior, con la frustración por no haber encontrado un empleo acorde con su titulación y con la sensación de las empresas de que no saben lo que necesitan que sepan. Hasta el punto de que es relativamente frecuente que un titulado universitario se matricule en un ciclo formativo de grado superior para familiarizarse con las técnicas. Se impone una reflexión colectiva, porque la FP se ha convertido en una gran apuesta de cara a la inserción laboral en un momento, además, en que los estudios han dejado de ser finalistas, en que tu itinerario formativo continúa hasta donde tú quieras que continúe, en que los perfiles profesionales ya no son tan nítidos, sino híbridos...

### **¿Podemos concluir que hoy tenemos una FP más 4.0, flexible e internacional que cuando ustedes llegaron?**

Básicamente lo que hemos hecho ha sido escuchar a las empresas, que han mostrado una colaboración constante y que nos han orientado sobre la evolución de cada sector. Es verdad que, frente a lo que sucede con otras etapas del sistema, donde la flexibilidad es fundamental y a partir de determinado punto el alumno cuenta con un tronco común y un abanico que se adapta a su trayectoria o sus intereses, la FP es bastante cerrada. Un módulo formativo es igual en A Coruña y en Cádiz, y en la nueva normativa nos gustaría incorporar una mayor flexibilidad en el diseño de la oferta, que, con una parte troncal para hacer reconocibles los títulos entre comunidades y en Europa, pudiera haber otra parte en que cada comunidad autónoma ajustara sus títulos a las especificidades de su sector productivo, incorporando módulos asociados a estas particularidades. Puede que el sector maderero trabaje en esa zona con unas técnicas especiales, o que una empresa necesite el conocimiento de un determinado proceso para contratar personal...

En cuanto a la internacionalización, al llegar nos encontramos con que el marco español de cualificaciones (MECU) estaba sin hacer. En 2008 Europa inicia un proceso para crear un marco europeo de cualificaciones, y cada país se compromete a hacer lo propio, en aras de una mayor movilidad. España era el único país europeo que no lo había desarrollado. En estos meses hemos trabajado para tenerlo listo y ya se encuentra en tramitación, saldrá en forma de real decreto, con lo que dejaremos de ser la excepción europea y será más fácil para los titulados en FP (o en enseñanzas artísticas o deportivas) moverse a otros países.

## **Practicar un deporte colectivo en edad escolar, clave en los niveles de motivación de los alumnos**

*Un trabajo desarrollado por la investigadora de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), María Espada, pone de manifiesto los mayores niveles de motivación de los estudiantes cuando realizan deportes colectivos frente a los individuales.*

¿Existen diferencias en el nivel de motivación de los estudiantes a la hora de practicar un deporte en edad escolar? Es la pregunta a la que trata de dar respuesta un estudio realizado por la investigadora de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Politécnica de Madrid, María Espada.

“Para mantener un estilo de vida más saludable durante la etapa adulta, es necesario potenciar en el deporte en edad escolar y favorecer la motivación de los estudiantes desde edades muy tempranas. Por ello, este trabajo, plantea si existen diferencias en la motivación por la práctica deportiva en función de la edad, el sexo, la modalidad deportiva y tipo de deporte (individual o colectivo)”, explica María Espada, coautora de este trabajo, junto al investigador Enrique Fradejas.

Los resultados del trabajo no mostraron diferencias estadísticamente significativas de motivación en relación con el género y la edad. No obstante, la investigadora de la UPM sí encontró diferencias importantes en la motivación de los jóvenes en función del tipo de deporte que se practicaba.





“El nivel de motivación de los estudiantes era mayor en los que practican deportes colectivos como baloncesto, balonmano fútbol, fútbol sala y voleibol. Por su parte, los que practicaban deportes como el atletismo, la gimnasia rítmica, el judo, la natación o el tenis tenían una motivación mucho menor ante la práctica deportiva”, cuenta María Espada.

### **Influencias muy positivas en el ámbito psicológico**

Además, el trabajo muestra que la motivación se relaciona estadísticamente y de forma positiva con el resto de dimensiones psicológicas implicadas en la práctica deportiva como el control del estrés, la influencia de la evaluación del rendimiento, la habilidad mental y la cohesión de equipo.

“De todas ellas la correlación más alta se encuentra entre la motivación y el control del estrés, donde a mayores niveles de control de estrés, se encuentran mayores niveles de motivación entre los deportistas”, añade.

La importancia del estudio radica en que muestra una relación clara y positiva entre la motivación por la práctica deportiva y las dimensiones psicológicas analizadas, entre ellas, control del estrés, influencia de la evaluación del rendimiento, habilidad mental y cohesión de equipo. “Todo ello nos lleva a pensar que el trabajo de la motivación en los deportistas es relevante, ya que influye en otros aspectos fundamentales para la consecución de las metas y de los objetivos que se proponen”.

Por todo ello, explica la investigadora, “sería importante implicar a docentes y autoridades de la enseñanza en el diseño de estrategias que fomenten la motivación intrínseca de los estudiantes para disminuir la tasa de abandono de la práctica deportiva de nuestros jóvenes”.



### **Maestro, inspector y experto en convivencia**

## **“Las conductas disruptivas no se ven en los planes de estudios del máster de formación o de Magisterio”**

*Pedro Uruñuela ha sido maestro, inspector y parte del Ministerio de Educación, y ha dedicado buena parte de su carrera a la convivencia. Apuesta por crear un buen clima, repensar el currículo y la organización escolar, además de en la justicia restaurativa. Hablamos de estos temas por la publicación de su último libro.*

Daniel Sánchez Caballero

Pedro Uruñuela suma más de 40 años en la educación, donde las ha visto de todos los colores. Ha sido profesor, inspector y ha pasado por el Ministerio de Educación, donde fue responsable del Plan Estatal de Convivencia entre 2004 y 2008, lo que le da una perspectiva más amplia de los problemas que afronta el sector. En los últimos años, Uruñuela se ha dedicado a plasmar su saber y experiencia en libros, siempre en relación a la organización y convivencia en el aula. Su último texto, *La gestión del aula. Todo lo que me hubiera gustado saber cuando empecé a dar clase* (Narcea Ediciones) está concebido a modo de manual práctico para maestros y profesores. Con un punto autobiográfico y una pequeña vocación de hacer las veces de la tesis que nunca tuvo tiempo de completar, Uruñuela lamenta en el libro la poca atención que se presta desde la Administración, tanto a nivel legislativo como formativo, a la interrupción en el aula y el buen discurrir de las clases. Este exprofesor achaca estas circunstancias, al menos en buena parte, a la escasa preparación de los docentes para afrontarlas en los colegios por su ausencia de los planes de estudios y a unos currículos inabarcables y alejados de los intereses de los alumnos, con los que resulta muy difícil motivarlos en clase.

### **¿Qué cuenta en el libro?**

Las líneas generales se centran en las situaciones que se han vivido en los centros de secundaria, últimos cursos de primaria y FP. Habla de las respuestas que da muchas veces el alumno en situaciones concretas, en las que manifiesta su disconformidad con situaciones que ocurren en el aula. El trabajo lo hice a partir de 20.000 partes de expulsión de clase y la reacción del alumnado. Analizo qué respuesta y qué problemas hay. Planteo, en síntesis, tres grandes apartados que normalmente el profesor de secundaria no tiene en cuenta.

El primero son las relaciones interpersonales, la necesidad de crear un buen clima en el aula, constituir un buen grupo de alumnos, que no se crea solo, tener una buena comunicación con chicos y chicas, mecanismos y procedimientos de transformación de los conflictos y el protagonismo del alumnado. El segundo son los elementos motores del alumnado que son dos, fundamentalmente: las emociones de los alumnos y qué expresan en su día a día y las motivaciones que tienen, por qué se mueven. El tercer punto son los elementos internos del aula, como puede ser todo lo relacionado con el currículo: la selección de contenidos, la

metodología, la forma de evaluar, la organización del aula y los horarios. También hay que tener en cuenta las normas y las formas de corregir las conductas. Qué modelos hay, si es punitivo, etc. Analizo las respuestas que se dan y cómo deben ser las reacciones a las conductas disruptivas en el aula.

**Ha estudiado 20.000 partes emitidos a lo largo de muchos años. ¿Han evolucionado las conductas disruptivas en su número o forma?**

He notado un cambio muy significativo. Cuando empecé la tesis los cursos más conflictivos eran 2º y 3º de la ESO, y ahora son 1º y 2º. El factor fundamental de este cambio es que, desde la LOE, se puede repetir en 1º. También he notado, y hay comunidades como Extremadura y Castilla y León que están estudiando el problema en primaria, donde 5º y 6º empiezan a tener problemas de conducta. También ha aumentado en la FP Básica vinculado, en este caso, al enfoque academicista que hace la LOMCE de esta etapa frente a lo que eran los PCPI. También ha aumentado mucho en los centros de educación de adultos. Ocurre en los centros que acogen al alumnado de 16 o 17 años y que ya no puede ir al centro normal porque ha repetido demasiado y tiene que pasar al de adultos, pero lo hace con la misma actitud. Una cosa que me llama la atención es que pese a que las conductas disruptivas son de las principales preocupaciones de los profesores no existen datos generalizables sobre este fenómeno en toda España.

**¿Cree que ha aumentado la conflictividad en las aulas?**

Hay factores que no acabamos de abordar. Uno fundamental es la falta de preparación de los profesores. Las conductas disruptivas no se ven en los planes de estudios del máster de formación o de Magisterio. Es muy raro que se trate más allá de una charla. En los 41 años que tengo de experiencia me he encontrado una sola profesora que no dominaba su materia. Pero, sin embargo, me he encontrado muchísimos casos de compañeros que no sabían cómo dirigirse al grupo, cómo lograr una buena motivación y respuesta de su alumnado, etc. Es un tema muy preocupante y hay que seguir con él. Creo que sigue predominando el enfoque muy academicista del currículum. El currículum es inabarcable, son muchos temas y muy alejados algunos de los intereses del alumnado. Seguimos manteniendo estructuras organizativas obsoletas. Los IES siguen organizados por departamentos, se reúnen cada semana. Pero ¿dónde tienen lugar los problemas? En 1ªA, 3ºC... en cursos concretos. Los departamentos se reúnen semanalmente, pero ¿Cuándo lo hacen los profesores que dan clases en esos niveles? ¿Cuándo hablan de qué respuestas dar a determinadas conductas, cómo tratar a las clases? Cuando estuve en el Ministerio se planteó esto y las comunidades autónomas pidieron que el Departamento no legislara. Algunas lo han hecho por su cuenta, pero creo que sigue siendo insuficiente.

**¿Me podría dar una pincelada de por dónde iría un modelo de respuesta concreta a una situación disruptiva?**

El problema primero son las ideas que tenemos como profesores. Muchas veces, sobre todo en secundaria, predomina la idea de que yo soy profesor de una materia y el resto no me incumbe. Debemos cambiar esa idea de que las condiciones del aula se crean solas y de que el alumno habitual, estadísticamente hablando, es el que quiere aprender. Daniel Pennac dice que el alumno normal es el “zoquete”, en el sentido de que es al que hay que explicar que lo importante es estudiar y cómo influir en sus motivaciones. Lo primero es cambiar esta idea; el profesorado, a veces, no ha asimilado que la educación es un derecho fundamental de todo niño o niña. El derecho a la educación no es a tener una plaza escolar, es al éxito educativo. Y muchas veces dejamos de lado a niños. ¿Qué pensaríamos si un médico dijera: “Este paciente es complicado, lo dejamos de lado”? Allí se pelea hasta el final, aquí debería ser lo mismo, sacar a todos los alumnos y alumnas, tener una mentalidad ambiciosa. Me gusta mucho una idea de Juan Paello de que la labor del profesor, más que explicar una materia, es contagiar las ganas de estudiar esa materia. El buen profesor es un motivador y hace que sus alumnos se interesen. Lo primero es trabajar esto, entender qué es la inclusión y que nuestra tarea como profesores es salvar a todos y no dejar a nadie fuera.

También proporciono una serie de pautas, planteo qué conductas funcionan en el aula después de hablar con muchos profesores para la tesis. Un ejemplo muy simple, pero chocante: he visto a muchos que entran en clase y, sin saludar siquiera, se ponen a dar la lección. Hay que cuidar estas cosas. Pautas como no continuar con la misma actividad excesivo tiempo, centrarse en las cosas que tiene que hacer el alumno y no nosotros, los profesores. Acabo dando respuestas concretas a determinadas situaciones, como no entrar a provocaciones, no discutir con los alumnos delante del grupo porque llevamos todas las de perder. Y ofrezco 14 propuestas para no echar a alumnos de clase. Otra de las cosas que cuento es que, aunque parezca mentira en estos momentos, la sanción más habitual en los centros educativos sigue siendo mandar copiar equis veces algo, o el reglamento de régimen interior del centro. Son cosas que chocan y demuestran la falta de formación para abordar estos problemas en los centros.

**¿De verdad es así? Cuesta creerlo.**

Lo tengo muy comprobado y hay compañeros que lo confirman. “Claro que es eso, ¿qué voy a hacer, si no puedo echarlo de clase?”. Tenemos un sistema muy sancionador, muy punitivo, nos planteamos quién es el culpable en vez de qué necesidad educativa presenta este alumno disruptivo, etc.

**Ha escrito al menos un libro sobre convivencia, otro sobre gestión del aula... ¿Cree que estos aspectos digamos organizativos son de los grandes problemas de la escuela?**

Los problemas organizativos son de los principales. Toda la enseñanza secundaria está organizada conforme al modelo universitario y de una enseñanza voluntaria. Los IES se inician como preparación para la universidad y copian su organización por departamentos. ¿Tiene algún sentido que haya 14 departamentos y ninguna



reunión por etapas? Pasa lo mismo con los horarios, se mezcla el que debe tener el centro con el de los profesores y los alumnos. El sistema es muy rígido, con clases de 50 minutos que no se pueden tocar. El problema organizativo es importante, pero solo es uno más. Sigo creyendo que mientras no abordemos qué currículum queremos en el siglo XXI y para qué alumnado, seguiremos teniendo problemas. Es demasiado académico. En el Observatorio de la Convivencia preguntamos a los alumnos qué pensaban sobre los estudios. El 34% decía que le costaba mucho enterarse de lo explicábamos los profesores en clase, pero es que el 64% decía que no le interesaba nada, directamente. El problema no es de los profesores. El estudio analizaba relaciones y planteamientos y los profesores y el clima del instituto estaban bien valorados; el problema es el currículum, muy extenso y alejado de los intereses del alumnado, la metodología también. Y, a veces, los profesores confundimos haber explicado toda la materia con que los alumnos la aprendan. Es preferible ir a cosas más elementales y básicas, pero siempre pensando en el alumno, no en la versión de la LOMCE de ir a lo importante entendido como Matemáticas y Lengua. No tener el título también es un problema social, más que educativo. Hay que ser consciente de esto y no ser purista con que no se conozca mi asignatura concreta.

#### **No parece que se hable mucho en la administración de esto...**

Muy poco. Suelo ironizar cuando doy cursos preguntando qué tienen en común las reformas educativas: que cada una aumenta los contenidos del currículum respecto a las demás. Hay que pararse y preguntarse dónde vamos, y más en una época en la que los medios tecnológicos nos permiten llegar a la información.

#### **Le he leído ser crítico con el adelanto a los 12 años del paso del alumnado del colegio al instituto. ¿Por qué?**

Es un problema que afecta sobre todo a la escuela pública, porque los concertados cubren todas las etapas. En su día, por lo que yo supe, la razón fundamental fue económica, era más fácil eso que aumentar los colegios. Pero se han creado disfunciones que no hemos abordado. A los 12 años, cuando están empezando la adolescencia y más necesitan un adulto de referencia, aunque sea para enfrentarse a él y madurar, pasan del colegio, en el que tienen 5-6 maestras como mucho y ven cada día dos, tres o cuatro horas a su tutor, y pasan a un régimen de instituto donde tienen 12 o 14 profesores, muchos de ellos con 2 o 3 horas a la semana. Pierden la referencia. Y pasan de un sistema muy organizado y cerrado a uno muy abierto. Eso influye mucho. Otro tema muy importante es que en primaria, de alguna manera, han vivido una cierta continuidad en el grupo. Este empieza en 1º y llega prácticamente igual a 6º. Se conocen, tienen sus identidades. Pero en Secundaria cambian por completo, muchas veces de curso a curso también, y se hace sin un trabajo específico. Son condiciones que no benefician la integración de los alumnos. Yo defendí que era mejor hacer 9º y 10º de Primaria mejor que 1º y 2º de ESO. Otro problema es que coexisten enseñanzas voluntarias con obligatorias. Puede estar el mismo profesorado en Bachillerato y en la ESO, pero no cambian el chip, y eso se nota. Creo que no es adecuado que sean los mismos, sobre todo cuando no se ha formado un cuerpo de profesores como tal.

#### **¿Cree en los castigos como método de imponer la disciplina?**

De entrada, no. Por muchas razones. El castigo responde a un modelo punitivo, da por hecho que por sí mismo va a enseñar la conducta positiva. Pero el castigo en sí no te dice la conducta correcta sino la incorrecta. Planteo que hay que ir a otro modelo de justicia, a un modelo que se centre en lo restaurativo y en el desarrollo de una conducta distinta. Tomo la teoría de las tres erres y la adapto: cualquier alumno que causa un daño debe, primero, repararlo; en segundo lugar, debe darse la reconciliación, y, tercero, resolver los factores que están por debajo de ese conflicto. Muchas veces el problema se origina en una falta de nivel académico, etc. Mientras no se corrijan esos problemas no se va a solucionar.

Para muchos alumnos el castigo es la expulsión a su casa. Pero para muchos de estos chicos, que no están a gusto en el colegio, el castigo es un premio, no una sanción. Otra cuestión es que lo que se hace en los institutos es aplicar la norma, por ejemplo, una sanción de cinco días en casa. ¿Cómo se les recibe cuando vuelven? ¿Cómo hemos trabajado sus emociones, sus valores, su actitud? No se hace nada. Planteo en el libro que el castigo no produce un cambio de conducta de manera automática, que lo que lo hace es la reflexión. Y pido dos cosas: que las sanciones se cumplan en el centro, que no se expulse y, en segundo lugar, que se cree un espacio de reflexión (un aula de convivencia) en el que el alumno pueda pensar qué ha pasado, qué ha motivado. En muchas conductas el alumno entra en modo amígdala, esto es, predomina el sistema límbico y dentro de él la amígdala con lo que predominan sus emociones. Pero debe ser la corteza frontal la que entre en funcionamiento y controle sus emociones. Lamentablemente, las aulas de convivencia han acabado en el cuarto de los ratones, donde aparcamos a los alumnos disruptivos. Por todo eso, creo que los castigos no funcionan. No digo que no haya que cambiar las conductas, pero no así.