

EL PAÍS

Educación endurece los criterios para ser profesor y catedrático universitario

Los cambios para convertirse en funcionario comienzan a aplicarse a partir de este viernes

PILAR ÁLVAREZ. 18 NOV 2017

Los nuevos requisitos para convertirse en profesor titular y catedrático universitario cambian a partir de este viernes. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), un organismo autónomo adscrito al Ministerio de Educación, acaba de publicar los nuevos criterios que deberán completar todos los aspirantes a funcionario y que, de forma general, se han endurecido principalmente en la parte de investigación.

El cambio de modelo, del que se publicó un adelanto a finales de 2016, fue criticado por la oposición, los sindicatos y la conferencia de rectores españoles, la CRUE, por el endurecimiento de las exigencias hasta el punto de que su puesta en marcha quedó en suspenso. El sistema que se implanta ahora incluye 21 comisiones en lugar de cinco -por áreas concretas de conocimiento en vez de ramas- y cambia la puntuación numérica por una calificación por letras (de la A a la E, en la que A es la mejor). Necesitas una B en docencia e investigación para conseguir la acreditación.

Para convertirse en catedrático, por ejemplo, se pide más trabajo para acreditar la investigación en 18 de las nuevas 21 áreas. Antes el aspirante a catedrático del área de Ciencias necesitaba al menos 40 publicaciones en revistas reconocidas internacionalmente. Ahora varía entre los que aspiran a Matemáticas (35 publicaciones); Física o Química (50 publicaciones). En Ciencias Sociales se requerían 16 artículos en estas revistas, ahora son necesarias, en el caso de Derecho, cuatro monografías, 15 capítulos de libro y 15 artículos.

Para ser profesor titular, se aumenta el número de publicaciones científicas en siete de las 21 áreas. En Medicina Clínica, por ejemplo, se piden 25 publicaciones en lugar de 21. En Ciencias Sociales, 20 publicaciones y siete artículos de revista en lugar del mínimo de ocho artículos previsto hasta ahora.

Méritos complementarios

Lo que sí se ha admitido es abrir una segunda vía por la que si el aspirante consigue el 75% de las publicaciones, puede acreditar lo que se denominan méritos complementarios u otras aportaciones, como asistencia a congresos o participación en proyectos.

Desde que se paró el proceso ha habido hasta una docena de reuniones, que desde el Ministerio de Educación subrayan como indicativo de un proceso participativo. "Nos han oído pero no escuchado. No han hecho cambios significativos", explica Julio Serrano, de CC OO. "Les ha servido para limar cuestiones que estaban mal, pero no aceptaron una negociación como tal", señala.

Carlos García de Vega, representante de la Conferencia de Rectores en la negociación en el ámbito de las Ciencias, valora que "ha habido algunos cambios, aunque no una negociación profunda". La principal modificación, a instancias de la CRUE y los sindicatos, ha sido unificar los criterios en las 21 comisiones. Pero hay más exigencia, subraya García de Vega. "Lo que piden ahora para pasar en investigación, con el anterior modelo te daban el máximo en ese campo", añade. El representante de la conferencia de rectores resalta como "parte positiva" que hayan incluido la segunda vía que admite méritos complementarios como la asistencia a congresos.

"Si hicieran ahora una criba muy pocos de los catedráticos estaríamos ahí", explicaba a este periódico el pasado enero un profesor emérito de Educación, que fue evaluador de otros docentes durante la última década.

El diputado Ignacio Urquizu (PSOE) planteó varias iniciativas en el Congreso y se reunió con plataformas de profesores para oír sus quejas cuando se anunciaron los cambios. "Los profesores más jóvenes y más precarios ponían mucho énfasis en que se pide mucho, pero no es fácil la publicación, te puede llevar hasta dos años publicar uno solo de esos artículos", explica Urquizu. "La cuestión es que, si quieres criterios como en Harvard, tienes que pagar como en Harvard y darle los recursos al profesorado para que lo alcance".

Urquizu alertó en el Congreso ya en enero al ministro de Educación, Íñigo Méndez de Vigo de los que consideraba los principales riesgos. "Han puesto el listón tan alto, que a partir de ahora va a haber muy pocos profesores titulares o catedráticos", señaló entonces. "Es decir, que además de haber recortado, han cambiado las formas de acceder a las mejores plazas universitarias a través de la ANECA, para seguir precarizando la universidad".

El avance de los nuevos criterios para los aspirantes a profesores titulares y catedráticos se publicó el pasado 29 de noviembre en la web de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA),

después de que el sistema permaneciera paralizado desde el 1 de enero de 2016 para conseguir “una simplificación normativa”. A partir de enero, quedaron en suspenso con casi un millar de peticiones pendientes, que pueden decidir si ajustarse al nuevo formato o al anterior, según explica el representante de la CRUE. Y todos los que se presenten a partir de ahora serán evaluados con los nuevos criterios.

EL MUNDO

Diez claves para educar mejor a las nuevas generaciones

En la era de Twitter, donde se discrepa sin tratar de entender al otro, lo importante es aprender a escuchar

Otras armas son la resiliencia, la persistencia y la ética. Se educa en el asombro, con libros y sin miedo a los límites

OLGA R. SANMARTÍN. Doha (Qatar). 20 NOV. 2017

El filósofo y sociólogo francés Edgar Morin decía en 1999 que «hay que aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza». Entonces no había crisis, ni populismos, ni posverdad y el mundo era mucho más previsible que ahora, pero ya apuntaba entonces unos saberes para la educación del futuro que en algunos casos coinciden con los que los expertos reunidos en Qatar para la **Cumbre Mundial de Educación** citan casi dos décadas después:

1. EL ASOMBRO

Platón dijo que el fin de la educación era «enseñar a desear lo deseable». El buen educador potencia la curiosidad y el asombro. Pero los críos de ahora viven estresados con sus tareas y sus extraescolares. «Los niños empiezan la escuela deseando aprender y acaban pensando sólo en aprobar», expresa Carmen Pellicer, presidenta de la Fundación Trilema. «Disfrutar del aprendizaje es fundamental. Educar no es cuestión de estrategia, sino de cariño. Frente a la presión academicista de los rankings, del informe PISA y de las competencias, necesitamos una educación emocional, de aprender a ser persona». Hay que relajarse, volver a la naturaleza y vivir la experiencia de lo real.

2. LA 'LEARNABILITY'

Ya no vale con ser inteligente. Ni siquiera basta sólo con tener talento, que es la forma de gestionar la inteligencia. La palabra de moda es *learnability*, que José Antonio Marina define como «el deseo y la habilidad de aprender rápida y eficazmente». Es una herramienta clave para los jóvenes, que en su vida laboral tendrán que reciclarse entre 10 y 14 veces. El aprendizaje dura ahora toda la vida. El futuro no será de los más listos, sino de los que tengan más ganas de aprender y mantengan más tiempo ese deseo. La persistencia, el esfuerzo y el carácter son los valores del siglo XXI.

3. LA ÉTICA

La única cosa que tienen clara los distintos partidos políticos que negocian el Pacto de Estado por la Educación es que hay que poner más educación cívica en la nueva ley. Cada vez va a ser más importante enseñar en el respeto al diferente, porque cada vez hay más migraciones y más diversidad. Se ha puesto de moda en los colegios (el Miguel Catalán de Coslada, el Instituto de Sils) el aprendizaje-servicio, algo parecido a lo que antes se llamaba trabajo social.

4. EL CONOCIMIENTO

Existe un creciente interés en el mundo educativo por que los niños aprendan conocimientos concretos. «Ahora se está poniendo mucho énfasis en la educación orientada para el mercado laboral, pero en el futuro veremos el regreso de la Historia, de la Geografía y de la Literatura. Si tenemos conocimientos concretos, podemos entender mejor lo que está pasando y estar más preparados. Los niños tienen que saber de dónde vienen y conocer el contexto. Los hechos son importantes», insistía durante la Cumbre Mundial de Educación el director de la revista económica tunecina *Afrique Magazine*, Ziad Limam.

5. LOS LÍMITES

«Disciplinar no es solamente poner límites, es, sobre todo, educar en la conciencia del respeto al valor terapéutico de los límites», expresa el educador Gregorio Luri, que dice que hay padres que piensan que el *no* es una especie de virus con un poder traumatizantes. Maïa Chankseliani, profesora de Educación Comparada e Internacional en la Universidad de Oxford, lo corrobora: «Las reglas son muy importantes como parte de la educación. Los jóvenes no pueden ser completamente libres, deben estar enmarcados dentro de una cierta estructura». No hace falta ser unos padres autoritarios, pero sí poner reglas, educar en los hábitos y en el rigor y conseguir que se cumplan. Los límites dan seguridad en la incertidumbre.

6. LA RESILIENCIA

La resiliencia es la capacidad del ser humano para adaptarse positivamente a situaciones adversas. El mundo postmoderno está obsesionado con el éxito y no enseña a los niños a caerse y levantarse. No hay nada malo en la frustración, pero los padres tienen miedo a asumir que sus hijos fallarán. Fanny Auger, gurú de la *slow life* que imparte talleres en Francia sobre cómo aprender a vivir con el fracaso, asegura que «fallar muestra cómo eres en realidad» y recuerda los inconvenientes de querer alcanzar la perfección a toda costa. «Muchos problemas vienen porque los niños tienen miedo a defraudar a sus padres. Hay que ser compasivo y amable con uno mismo», indica. Un fracaso a tiempo es un triunfo; por ejemplo, una mala nota puesta a principio de curso ayuda a mejorar.

7. LAS TIC

Karen Symms Gallagher, decana de la Rossier School of Education de la Universidad del Sur de California, cuenta cómo «la tecnología sirve para individualizar los programas educativos» de cinco *high schools* que ha rediseñado para repescar a alumnos que no lograban graduarse. 90 estudiantes de la misma edad tenían hasta 11 niveles educativos distintos, pero las tabletas les han permitido «aprender cada uno a su ritmo» dentro de la misma clase y con el mismo profesor. Nadie discute los beneficios de las nuevas tecnologías; ahora bien, los alumnos deben aprender a distinguir lo esencial de lo irrelevante.

8. LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA

La mayoría de los expertos de la Cumbre Mundial de la Educación considera que en los colegios se deberían impartir herramientas de lo que se denomina alfabetización mediática (*media literacy*) para que los alumnos aprendan a detectar las noticias falsas. Insistió mucho en ello la jequesa de Qatar, Mozah bint Nasser, que reclamó que «en los planes de estudio haya competencias para que los estudiantes se aparten de pensamientos estereotipados».

9. LA LECTURA

No hay nada mejor que educar con el ejemplo y es difícil pretender que los chicos se interesen por un libro cuando el 36% de la población española reconoce que no lee nunca o casi nunca, según el CIS. Pero la lectura es importante, recuerda la OCDE, y cualquier lectura es mejor que no leer, sean cómics, revistas o novelas *online*. Además de sus ventajas cognitivas (refuerza la ortografía y la comprensión lectora), lo mejor de la lectura es que nos enseña a estar solos, nos permite viajar a otros lugares y vivir otras vidas y nos ayuda a entender el mundo.

10. APRENDER A ESCUCHAR

Sir Michael Barber, que fue asesor educativo de Tony Blair, explica que hay una escuela «muy buena» a las afueras de Londres, la School 21, «que está centrada especialmente en enseñar a los niños a escuchar y a hablar». El colegio forma en la oratoria, pero también proporciona herramientas para comprender otros puntos de vista. «Enseñar a argumentar es importante, pero mucho más es enseñar a escuchar. Es fundamental enseñar en el arte de no estar de acuerdo, porque, en la era de Twitter, la gente discrepa sin tratar siquiera de entender al otro».

europapress.es

Sindicatos docentes exigen a Educación que los exámenes de oposición no sean eliminatorios y pese más la antigüedad

Denuncian que solo se han convocado 24.000 plazas, menos de la mitad de las previstas

MADRID, 20 (EUROPA PRESS)

Cuatro de los cinco sindicatos de la Mesa Sectorial de Educación --CCOO, FESP-UGT, STES y CSIF--, excepto ANPE, han exigido este lunes 20 de noviembre al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que en las oposiciones docentes no universitarias la antigüedad tenga mayor peso en la fase de concurso, los exámenes no sean eliminatorios, se incremente la optatividad en la elección de los temas y se pondere más la fase de concurso respecto a la oposición.

En una carta registrada en la sede que dirige Íñigo Méndez de Vigo, estos cuatro sindicatos han solicitado al ministerio un decreto transitorio de ingreso a la función pública docente que contemple estas medidas para reducir la interinidad del 26 al 8%, en aplicación del Acuerdo para la Mejora del Empleo Público entre el Gobierno y los sindicatos, firmado el pasado 29 de marzo, y de los Presupuestos Generales del Estado 2017. Estas organizaciones sindicales señalan que las personas aspirantes a una plaza fija "deberían tener las máximas facilidades para superar la fase de oposición" y por ello subrayan la necesidad de un nuevo decreto transitorio "con carácter excepcional" para hacer posible esta reducción del número de profesores interinos, se "compense" a este colectivo "afectado por años de precariedad laboral" y se valore "mercedamente" su experiencia en el concurso público.

La última reunión de la Mesa Sectorial, integrada por los sindicatos y representantes del ministerio, y celebrada hace dos semanas, acabó en desacuerdo. Por ello, los representantes de estas cuatro organizaciones ha registrado este escrito de cara a la próxima sesión de la Mesa, que esperan que Educación la convoque en las próximas semanas. "Este proceso de consolidación del empleo no puede suponer una frustración para los miles de interinos que hay en el sistema educativo", ha afirmado en declaraciones a los medios en la puerta del Ministerio de Educación el secretario general de la Federación de Enseñanza de CC.OO, Francisco García,

que ha insistido en el que el departamento de Méndez de Vigo "no puede cerrar en falso este acuerdo y de forma precipitada".

SÓLO 24.000 PLAZAS DE LAS 150.000 COMPROMETIDAS

Por su parte, el presidente de Sector de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez, ha indicado que es necesario hacer efectivo este plan de estabilización de las plantillas en el sector educativo para el que, según ha dicho, se deben convocar en estos dos primeros años 150.000 plazas y "hasta ahora sólo se han dado a conocer 24.000".

Según ha advertido, hay comunidades, como Andalucía y Madrid, que no han convocado todavía y tampoco el ministerio en Ceuta y Melilla, que es donde tiene las competencias. "Se está incumpliendo el acuerdo rmado", ha alertado.

El representante de STES Intersindical José Ramón Merino ha señalado que el sistema de acceso tiene que ser "más justo y equilibrado" y que las personas que opten a la plaza "no se la jueguen a un examen" y se valore adecuadamente la experiencia porque si no "miles se irán a la calle". Asimismo, ha expresado que esperan que el ministerio "no haga oídos sordos" a las peticiones de los sindicatos docentes.

María Luisa Vico de FESP UGT ha insistido en el sistema transitorio como el que se desarrolló en 2007 con la LOE y que se oferte el mayor número de plazas posibles porque las que se ofertado hasta ahora en las comunidades autónomas son "insuficientes" para reducir la interinidad al 8%.

ANPE NO APOYA LA PROPUESTA

"Queremos que se reduzca la tasa de interinidad, pero no de cualquier forma", ha armado en declaraciones a Europa Press el presidente nacional de ANPE, Nicolás Fernández, que ha argumentado que su organización no apoya el texto que pide un sistema transitorio, que, según ha advertido, "el Tribunal Constitucional no lo permitiría" porque "lo que se necesita es articular un sistema definitivo como el 'MIR docente'".

Si bien ha señalado que apoya que prime la experiencia o que se mantengan los temas respecto a la convocatoria anterior, Fernández también ha subrayado que "lo más importante es el número de plazas y no un cambio de las reglas del juego". "No hemos firmado esta petición conjunta porque hay aspectos de la misma que no compartimos", ha zanjado.

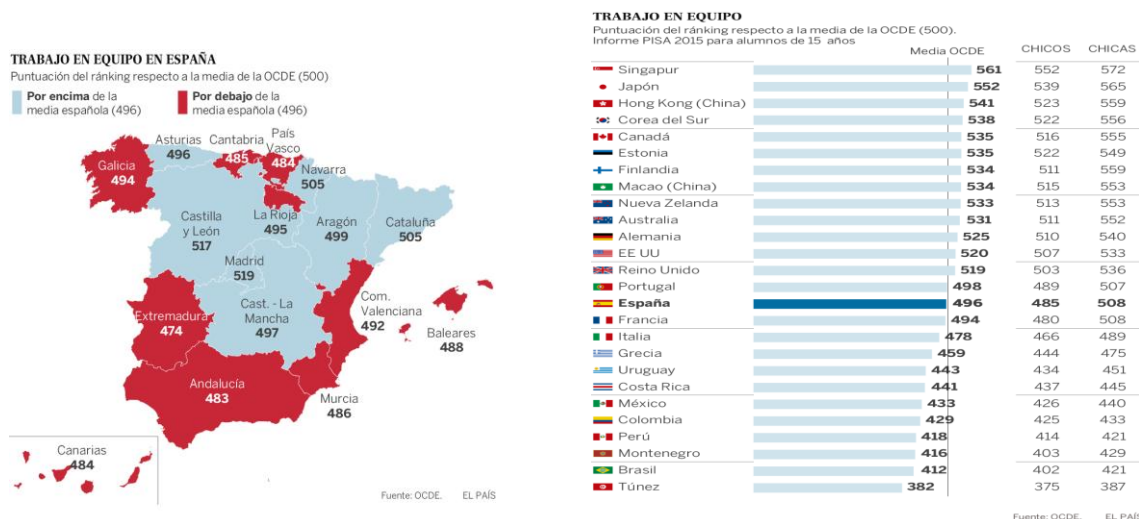
EL PAÍS

Los alumnos de Madrid y Castilla y León, los que mejor trabajan en equipo

Las chicas son más colaborativas que los chicos en el aula en todos los países de la OCDE

PILAR ÁLVAREZ. Madrid 20 nov 2017

¿Cómo colaboran los alumnos en las aulas? ¿Qué tal se les da trabajar en equipo, resolver problemas en grupo? El informe PISA, la evaluación internacional más conocida del mundo, lo ha medido por primera vez entre los estudiantes de 15 años que realizan sus pruebas. España, con 496 puntos, roza la media de los países analizados como ya le ocurre con las materias clásicas de este examen global. Las dos comunidades en las que los alumnos se desenvuelven mejor en este ámbito son Madrid (519) y Castilla y León (517). Las que peor, Andalucía (483) y Extremadura (474). En todos los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), las chicas tienen más habilidades para colaborar que los chicos.



La primera evaluación de PISA que mide la capacidad que tienen los estudiantes de 15 años para colaborar en la resolución de problemas, con cuatro niveles de desarrollo en el que el nivel 4 es el más alto y el 1, el menor.

El informe arroja resultados similares a los exámenes clásicos en los que se analiza desde hace tres lustros su desempeño en ciencias, lectura o matemáticas. En los primeros puestos, los países asiáticos (Singapur, Japón, la región china de Hong Kong y Corea del Sur), que suelen encabezar los rankings educativos de la OCDE con Finlandia o Estonia, también en puestos altos.

Este nuevo informe se ha elaborado con los resultados de los exámenes que cumplimentaron los estudiantes en 2015. España quedó entonces cerca de la media de 500 puntos. Sumó 493 puntos en ciencias, subió dos desde la prueba anterior en matemáticas (486) y mejoró el lectura con ocho puntos más hasta 496. Su nota sigue siendo similar en este caso.

El mapa de las diferencias por comunidades autónomas también se parece al que salió por materias, con la brecha entre el norte y el sur. Y, de nuevo, el papel destacado de Castilla y León, cuyos buenos resultados no se correlacionan con estar entre las zonas con mayor renta. Hay siete comunidades por encima o al nivel de la media de España y otras 10 por debajo. Los entre 45 y 66 puntos de diferencias por regiones en las materias clásicas pueden suponer un salto de entre curso y curso y medio en conocimientos.

En el caso de las habilidades para trabajar en equipo, la brecha no es comparable. Todas las comunidades (y también España en su conjunto) estarían dentro del nivel 2 de desempeño, que supone resolver en equipo problemas de dificultad media, dar pistas o información voluntaria que nadie ha pedido para avanzar y entender que no todos los miembros tienen la misma información.

Ningún país obtiene una nota media de 640 o más puntos que le sitúe en el nivel 4, el más alto, que supone tener alumnos que tomen la iniciativa, dominen las dinámicas de grupo y sean capaces de superar obstáculos y resolver conflictos.

Pero uno de los resultados más significativos que se reproduce en todos los países es la diferencia por género: las chicas obtienen mejor puntuación en trabajo en equipo. La diferencia media de la OCDE son 29 puntos, en España es de 22. "Esperábamos esta diferencia en favor de las chicas", explica Alfonso Echazarra, analista de la OCDE. "En la anterior prueba, de 2012, evaluamos la capacidad de resolver problemas de forma individual y ellos lo hicieron mejor. Esta otra variable requiere empatía, saber interpretar las reacciones y otras cuestiones que las chicas desarrollan antes o mejor".

El analista añade que aún es pronto para que la organización saque conclusiones, aunque entre los factores que explican las diferencias están el género, la convivencia en clase (los alumnos que aseguran sufrir bullying también tienen menor puntuación en trabajo en equipo) o la relación con profesores y familias. Dentro de la escala internacional, "España mantiene una fotografía similar a la de otros informes. No hay muchos alumnos de alto rendimiento ni de bajo. Nos falta excelencia pero tenemos pocos alumnos rezagados".

europapress.es

Los 28 acuerdan hacer seguimiento de los titulados universitarios y de FP para mejorar empleabilidad de jóvenes

España apoya crear un espacio común europeo de FP

BRUSELAS, 20 Nov. (EUROPA PRESS) –

Los ministros de Educación de los Veintiocho han acordado este lunes hacer el seguimiento de los titulados de Educación Superior y de Formación Profesional Superior, en línea con la recomendación que les presentó la Comisión Europea a finales de mayo pasado. El objetivo es "comprender las causas de los problemas de empleabilidad" de los titulados de "determinadas" regiones, sectores económicos y disciplinas, así como para "encontrar soluciones a estos problemas" y también contribuir a garantizar "una oferta adecuada de conocimientos, capacidades y competencias pertinentes", aseguran los Veintiocho en el texto de conclusiones aprobado este lunes.

"Es necesaria una mejor información para que los alumnos puedan elegir con conocimiento de causa lo que quieren estudiar", así como para "el diseño de programas educativos", aseguran en el texto. Los Veintiocho admiten que "la empleabilidad de los titulados tras dejar la educación y formación es motivo de preocupación en muchos Estados miembro", entre otros porque "la tasa de empleo de los titulados superiores recientes en la Unión no se ha recuperado del todo después de la crisis financiera de 2008" y porque la tasa de empleo entre los titulados de FP "varían" mucho según los países.

Los países de la UE pactaron en 2012 que el 82% de los titulados con edades comprendidas entre los 20 y 34 años haya encontrado un empleo en 2020 tres años después de haber concluido su periodo de educación o formación. De cara a mejorar la empleabilidad de los jóvenes, los Veintiocho consideran "esencial" contar con

información de calidad sobre "lo que hacen los titulados después de obtener su cualificación o después de dejar la educación y la formación" dado que los sistemas de datos actuales "no están bien desarrollados en muchas partes de la Unión" y los datos comparables son limitados. Y se comprometen en concreto a recabar información socio-biográfica y socioeconómica de los titulados, sobre educación y formación, empleo o educación y formación complementarias, la pertinencia de la educación para el empleo o el aprendizaje permanente y sobre la progresión profesional y deberán informar de los progresos para cumplir la recomendación a los dos años de su adopción. "Los datos que vamos a recabar gracias a esa recomendación va a ayudar a mejorar la oferta de Formación y Educación Profesional, también en el nivel terciario", ha celebrado el comisario de Educación, Tibor Navracsics, durante un debate público de los Veintisiete centrado en la mejora de los sistemas de FP en la Unión.

MEJORAR LA FP

La mayoría de los países ha confirmado que está en proceso de reformar su sistema de FP o educativo de manera más general y varios han planteado la necesidad de contar con un planteamiento o estrategia europea de cara a su mejora. Todos han coincidido en la necesidad de promover las competencias digitales e introducir las tecnologías emergentes en los sistemas de FP y muchos han incidido en la necesidad de garantizar su flexibilidad para adaptarlo a las necesidades del mercado laboral y cooperar con las empresas, además de que contribuya a promover la innovación y al aprendizaje continuo de los adultos.

Muchos países han defendido además destinar más recursos han programa de intercambio de estudiantes para formarse o realizar prácticas en el extranjero Erasmus Plus y varios han incidido en su importancia además para promover la Formación Profesional incluidos Alemania y Austria, dos de los países donde mejor funciona la FP dual.

"Es necesario ubicar en los sistemas educativos la Formación Profesional en todos los niveles y atraer a sus itinerarios a quienes estando fuera del sistema educativo quieren continuar su formación o recualificarse para adaptarse al mercado laboral", ha defendido por su parte durante el debate público el ministro de Educación español, Íñigo Méndez de Vigo, que también ha defendido la necesidad de hacer la FP "atractiva, innovadora especialmente en la economía digital y valorarla socialmente" y ha subrayado "la importancia" de la FP dual "para incrementar la inserción laboral de los estudiantes".

"En estos momentos estamos estudiando un pacto de Estado Social y Político (Por la Educación) en España y estas ideas estarán en dicho pacto", ha asegurado el ministro. España, ha agregado el ministro de Educación, "apuesta por la consecución de un espacio común europeo de formación profesional que facilite la movilidad de estudiantes y trabajadores y el reconocimiento de las titulaciones". "La Formación Profesional europea tiene que convertirse en un elemento más en la internacionalización de la empresa y la economía", ha agregado el consejero de Educación de Castilla-La-Mancha, Ángel Felpeto, durante el debate, en nombre de las comunidades autónomas, destacando la importancia del "trabajo común" con las empresas "en la formación del alumnado".

El comisario ha dejado claro que los sistemas educativos, incluyendo la FP, deben contribuir a que los jóvenes adquieran "conocimiento sólidos y competencias clave para poder adaptarse a los empleos del futuro". "Sólo la mitad de los europeos cuenta con competencias digitales básicas en un momento en el que el 71% de todos los trabajos exigen al menos algunos conocimientos digitales", ha avisado.

También ha subrayado el "papel destacado en la innovación" que debe tener la FP y la importancia de "aumentar las inversiones" para el aprendizaje continuo, al tiempo que ha puesto en valor que con la aparición de las titulaciones de FP Superior "las fronteras entre sectores educativos desaparecen". "Por eso la agencia renovada por la educación superior alienta las vías y cauces flexibles mediante programas de aprendizaje cortos y mejora los vínculos con otros sectores educativos, especialmente la FP como el sector más cercano al mercado laboral", ha concluido.

EL PAÍS

Hacia una educación capaz de aflorar los talentos naturales

El plan Heziberri 2020 implica al alumnado en la búsqueda y reflexión de nuevos retos

ANE ZUGADI. Bilbao 21 NOV 2017

Hileras de pupitres meticulosamente colocados frente a una pizarra. Esta imagen queda como una fotografía en blanco y negro. También han quedado obsoletos los cuadrantes que delimitaban el horario de cada asignatura, como cajones separados. La escuela está inmersa en un proceso de reorientación y transformación que sitúa al alumno como protagonista de una enseñanza por competencias, o por retos. "Es una necesidad transformar el sistema educativo", afirma la decana de la facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea.

Begoña Pedrosa aboga por "abandonar estructuras encorsetadas", centradas en disciplinas o asignaturas de forma aislada, para pasar a un aprendizaje centrado en dotarles de herramientas para resolver problemas y hacer frente a un futuro plagado de incertidumbres, también en el entorno laboral. "Está demostrado que permite desarrollar un pensamiento complejo", remarca. La composición de las aulas está cambiando para propiciar el diálogo y el trabajo en equipo. Un gesto que trae aparejadas otras tantas medidas que en el fondo exigen un "cambio de mentalidad en toda la comunidad educativa", según la decana.

En Euskadi el plan Heziberri 2020 del Gobierno vasco es el paraguas dentro del cual cada centro, de forma autónoma, desarrolla su propio currículum. Según el decreto que lo regula promueve "el pensamiento creativo individual". No se trata de transferir o de memorizar, añade, sino de que alumno sepa "argumentar, convencer y avanzar para transformar ideas en acciones". El departamento de Educación, dentro del epígrafe destinado a la innovación invertirá el año que viene 47 millones de euros, un 2,3% más que el ejercicio actual.

Su directora, Lucía Torrealday, hace una apuesta firme por métodos que "implican activamente al alumnado en procesos de búsqueda y reflexión planteando retos cercanos a sus vivencias". Bajo nomenclaturas como Montessori, Waldorf, Pikler o Reggio Emilia, las denominadas metodologías alternativas llevan años abriéndose paso. Las expertas alertan, sin embargo, que dejar de lado las fórmulas tradicionales exige cambiar esquemas mentales, "algo que podría tardar como mínimo tres años", remarca Pedrosa que huye de modelos cerrados porque cada comunidad debe buscar su camino y éste debe partir de una reflexión compartida dentro de la comunidad. El rol del profesor adquiere, en todo esto, un papel preponderante.

Los docentes han dejado de dictar la lección de los libros al pie de la letra para ejercer de "facilitadores o acompañantes" de los alumnos, detalla Torrealday. El presupuesto para reciclar a los educadores asciende a 1,9 millones de euros el próximo ejercicio. En paralelo, la decana de la universidad de Mondragón señala que es prioritario "un trabajo de autoestima y para prestigiar la profesión". En este contexto, la tendencia es suprimir los exámenes de fin de curso como única herramienta de evaluación, aunque desde el departamento de Educación insisten en que "los indicadores de logro tienen que estar presentes", de lo contrario se podrían frustrar las expectativas y dejar en "un sueño" ese cambio.

Las evaluaciones internas y las externas están suponiendo un freno para la innovación en las escuelas que restringen estas experiencias a los ciclos de Infantil o Primaria, dejando como algo testimonial los casos en Secundaria o Bachiller. Pedrosa no comparte ese criterio. Considera que "se puede transgredir en cualquier etapa".

el Periódico

"Para reducir el fracaso escolar, es urgente una reforma de la ESO"

Un informe de la fundación Bofill insta a las administraciones a revisar la financiación de los institutos y a reorientar la formación de los profesores

"No puede ser que uno de cada cinco estudiantes catalanes no termine la obligatoria", dice la investigadora Aina Tarabini

María Jesús Ibáñez. Barcelona - Martes, 21/11/2017

¿Cómo es posible que las administraciones no reaccionen con más contundencia cuando uno de cada cinco estudiantes catalanes todavía no consigue terminar la educación obligatoria? ¿Realmente piensan los responsables educativos que el problema es una derivada del mercado laboral? ¿Nadie ha pensado que lo que falla es el sistema, en particular la ESO? Todas estas y bastantes más preguntas se plantea el informe *La escuela no es para tí*, en el que Aina Tarabini, socióloga y profesora de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), desgrana cuál debe ser el rol de los centros educativos y de los docentes en la siempre difícil lucha contra el fracaso escolar.

El estudio, el último de los elaborados por la Fundació Jaume Bofill, organización especializada en el análisis del sistema educativo, insta a "abordar con urgencia una reforma de la educación secundaria obligatoria en Catalunya", como clave para evitar que "cada año varios miles de estudiantes se queden por el camino", ha indicado este martes, en la presentación del informe, el director de la Bofill, Ismael Palacín.

"Y lo más preocupante", ha subrayado Tarabini, "es que el fracaso castiga de forma particular a los estudiantes procedentes de las clases sociales más bajas, sobre todo inmigrantes". De ahí que, según ha concluido la investigadora social de la UAB, "se haga necesario combatir la segregación escolar, los institutos gueto en los que se concentran esos alumnos, para poner fin al abandono prematuro". "Es un problema de equidad: el sistema no está reduciendo la desigualdad social que hay de partida entre los alumnos", ha zanjado.

Un pez que se muerde la cola

Hay varias razones que explican lo que está ocurriendo. De entrada, en los 300 centros de máxima dificultad en los que se concentran estos alumnos en Catalunya trabajan unos profesores que soportan muchas veces una gran sobrecarga, que viven una alta rotación de personal de un curso al otro y que afrontan a diario el reto de tener que bregar con múltiples problemáticas de los alumnos y sus familias. "Esto provoca que las expectativas de los docentes en estos centros sean más bajas que en otros institutos y que, por ende, también lo sean las de los estudiantes", ha señalado la autora del informe. Es como un pez que se muerde la cola.

Mientras no se resuelvan las condiciones de estos institutos, ha afirmado Tarabini, difícilmente se rebajará la tasa de abandono escolar prematuro, uno de los principales indicadores del fracaso escolar y que en el 2015 se situaba en Catalunya en el 18,9% (el 20% en el conjunto de España), solo superada por Malta en los países de la Eurozona. Los datos dicen que los más afectados son los chicos, un colectivo que en un 21,8% (un 24% en España) deja los estudios antes de terminar la ESO, o que si se gradúan, ya no siguen adelante con estudios posobligatorios, frente al 15,8% de las chicas que abandonan.

"La situación es insostenible y ahora ya no se produce, como se producía años atrás, por la presión del mercado laboral, que robaba estudiantes a la escuela", ha señalado Palacín. "El foco dominante del mundo del trabajo sigue ahí, evidentemente, pero hay que ver también qué políticas educativas se aplican y cómo están trabajando los centros", ha agregado la autora, que ha estado investigando durante tres años y medio en distintos institutos públicos de secundaria de la ciudad de Barcelona, dentro de un proyecto bautizado como Abjoves.

Propuestas de cambio

Entre las propuestas de cambio en las políticas educativas, el informe de la Bofill plantea la necesidad de "desplegar un plan de choque contra la segregación escolar, liderado por la Conselleria d'Ensenyament", en el que también pueden intervenir los ayuntamientos, "ya que de ellos depende por ejemplo la preinscripción".

También se recomienda "proteger a los centros educativos que concentran más complejidad social, garantizando un acompañamiento institucional sostenido". "Eso no implica, en absoluto, un alto coste presupuestario. Eso significa que con una buena distribución de los recursos, no de forma lineal, se pueden realizar mejoras importantes en los institutos que tienen más tasa de abandono", ha agregado el director de la Bofill. Algunas de las medidas por las que aboga la entidad: la reducción de la ratio máxima a 20 alumnos por aula, la ampliación de los tiempos para que los profesores preparen sus clases, se formen y se coordinen con otros docentes y la estabilidad de plantillas.

En definitiva, lo que aconseja el estudio, uno de los más ambiciosos que se han hecho en los últimos tiempos en esta materia, es emprender un camino prácticamente contrario al que marcó la polémica ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) en el 2013. "Hace falta una ESO que se aleje radicalmente de las reválidas, de la formación profesional básica y del resto de medidas de expulsión que plantea la actual ley", han sentenciado los expertos.

Cambios en la formación inicial de los docentes

Sí, es cierto que las agrupaciones de alumnos -lo que en lenguaje popular serían las clases de los listos y las clases de los rezagados- tienen un peso determinante en el éxito o el fracaso de los estudiantes (investigaciones anteriores dicen que uno de cada tres institutos en Catalunya practica este tipo de segregación), pero tan importantes como esas agrupaciones son los docentes que imparten clases a esos alumnos. "Los profesores tienen la llave para combatir el abandono", asegura Aina Tarabini, socióloga de la educación y autora del informe 'La escuela no es para ti' de la fundación Jaume Bofill.

"Todavía hay muchos docentes en secundaria que trabajan como meros transmisores de conocimientos, cuando deberían convertirse en profesionales capaces de vincular a sus alumnos en el aprendizaje, de estimularles, de individualizar la enseñanza", incidió Tarabini.

Si es urgente una reforma de la ESO tal y como está concebida, también lo es, asegura el informe de la Bofill, la formación inicial de los profesores de secundaria, que actualmente acceden a la carrera docente tras cursar un máster de un año.

europapress.es

España jugará "en primera línea" para avanzar en la creación de un espacio europeo de educación para 2025

BRUSELAS, 21 Nov. (EUROPA PRESS) –

El ministro de Educación, Cultura y Deporte y portavoz del Gobierno, Íñigo Méndez de Vigo, ha asegurado que España estará "en primera línea" en los trabajos en la UE para avanzar en el objetivo de crear un espacio europeo de educación para el año 2025. "Vamos a jugar en primera línea", ha asegurado en rueda de prensa al ministro del ramo tras participar en una reunión con sus homólogos de la UE.

Méndez de Vigo ha subrayado la importancia del objetivo de crear un espacio de educación europeo para 2025, debatido en la cumbre social de este viernes Gotemburgo (Suecia). "Creo que la cumbre social de Gotemburgo de hace unos días marca un antes y un después", ha subrayado Méndez de Vigo, que ha puesto en valor que "en la agenda europea, la educación y la cultura van a adquirir una mayor importancia que la que han tenido en los últimos años".

La creación de dicho espacio, ha subrayado el ministro, requerirá hacer "realidad" la movilidad y el reconocimiento de diplomas, mejorar el aprendizaje de idiomas que es importante para la empleabilidad como para los intercambios culturales en Europa, promover el aprendizaje permanente incorporando la innovación y los avances digitales y apoyar a los profesores, que "son el pilar de la educación".

"El Gobierno va a apoyar ese proceso de la Sorbona basado en el proceso de Bolonia para la educación en Bachillerato", ha asegurado, incidiendo asimismo en la importancia de "crear una red de centros universitarios europeos e invertir en educación, utilizando para ello los fondos estructurales".

Aunque "la educación seguirá siendo una competencia nacional", Méndez de Vigo ha subrayado la necesidad de avanzar en una mayor cooperación "en el desarrollo de los planes de estudio" para que "sean más homogéneos" en los distintos países europeos.

Méndez de Vigo ha avanzado que España va a "apoyar la recomendación" que prepara la Comisión Europea "sobre la educación inclusiva y la promoción de los valores comunes a través de la educación" y ha recordado que el Gobierno español viene defendiendo desde los atentados de París y Bruselas la necesidad de "incluir" en los currículos escolares la enseñanza de la historia y los valores que unen a los europeos.

EL PACTO EDUCATIVO, A PRINCIPIOS DE 2018

"Es algo que llevaré personalmente al Pacto de Estado, Social y Político de la Educación", ha asegurado el ministro, que ha confiado en "que haya una resolución a primeros del año 2018" de los trabajos preparativos en el Congreso de los Diputados en torno al Pacto.

"Me he comprometido con toda la comunidad educativa y también con los grupos políticos de que la Subcomisión del Congreso de los Diputados no sea un punto y final", ha incidido Méndez de Vigo, quien ha reiterado su compromiso de "continuar trabajando" dado que el Pacto "sólo tendrá sentido" si cuenta con "un muy amplio consenso".

Méndez de Vigo ha vuelto a subrayar, como hizo este lunes durante el debate con sus homólogos de la UE sobre la mejora de la Formación Profesional, la importancia de "aumentar el aprecio social" por ella y dar la oportunidad de acceder a ella "a todos aquellos que han dejado de estudiar", así como la importancia de crear "un espacio común europeo de Formación Profesional" que facilite la movilidad y el reconocimiento de titulaciones.

ENCUENTROS BILATERALES

En los márgenes de la reunión de los Veintiocho, Méndez de Vigo ha abordado "éxito" del programa de doble titulación de Bachiller y Baccalauréat con su homólogo francés, Jean Michel Blanquer, que cumple diez años en 2018, algo que han acordado celebrar "con una reunión en España", al tiempo que han subrayado la importancia del aprendizaje del francés y el español, lengua que estudian tres millones de alumnos en Francia. Y ha aprovechado el encuentro para trasladarle el apoyo a la propuesta del presidente galo, Emmanuel Macron, para "iniciar el llamado proceso de la Sorbona destinado a la modernización y reconocimiento mutuo de títulos de educación secundaria".

Méndez de Vigo también ha firmado un protocolo con la ministra de Cultura francesa, François Nyssen, para cooperar en materia de archivos de museo, patrimonio cultural y bibliotecas. "Va a permitir la organización conjunta de más exposiciones temporales, los 'Pueblos malditos', las otras etnias perseguidas en España a lo largo de la historia, Diez tesoros legendarios, intercambios de exposiciones y préstamos de obras de arte y entre museos de ambos países", ha explicado.

EL MUNDO EDITORIAL

El docente, eje del debate educativo

22 NOV. 2017

La última entrega del Informe PISA ha vuelto a sacar los colores a España. En este caso, por la poca capacidad de nuestros docentes para trabajar en equipo, en comparación con los resultados obtenidos por otros países miembros de la OCDE. Y aunque pueda parecer una cuestión menor que no tiene por qué influir directamente en la formación de los alumnos, no hay que olvidar que los profesores son el eje en torno al cual giran los debates del pacto de Estado por la Educación que negocian los principales partidos políticos en el Congreso.

Es cierto que muchos profesores han de enfrentarse a incómodas situaciones en sus centros, debido, en primer lugar, a la pérdida de autoridad en las aulas, en las que resulta casi imposible imponer una mínima disciplina. El continuo cambio legislativo, además, aumenta su insatisfacción, ya que los criterios implementados, que interfieren en sus funciones, son más de naturaleza política que pedagógica. Finalmente, la actitud de muchos padres, cuestionando los métodos didácticos y culpando exclusivamente a los docentes de los malos resultados de sus hijos, contribuye a crear una imagen de desprestigio profesional que desincentiva una labor que tiene mucho de vocacional. Sin embargo, cada vez hay más consenso en la comunidad educativa en que la calidad del profesorado es un factor crítico que se encuentra en el origen de parte de las deficiencias y disfunciones del sistema y que determina necesariamente sus resultados. Urge, por tanto, que las negociaciones parlamentarias aborden sin prejuicios esta cuestión.

Tal y como algunos especialistas han apuntado, es necesario revisar la selección y la forma de acceso del profesorado. En este caso, la implantación de un MIR educativo permitiría, como ocurre en otras profesiones, formar durante años a los candidatos, previamente seleccionados mediante oposición. También están en cuestión los planes de estudios de los que aspiran a ser maestros y profesores, cuyos contenidos tendrían que actualizarse y ampliarse, para reforzar la formación del profesorado. Una formación, que no debería abandonarse a lo largo de la carrera profesional de los docentes.

Coincide también la comunidad educativa en que ha de incentivarse a los profesores y a los centros que mejores resultados obtengan. A pesar de las reticencias de los sindicatos, que no aceptan que una parte del sueldo del profesorado dependa de los objetivos, como ocurre en el sector privado, los docentes que mejor lo hacen deben cobrar más que los que no están interesados en progresar. Para ello, habría que recuperar las inspecciones por parte de la Administración como herramientas de control y vigilancia de la labor de los docentes en el aula. Por último, en la línea de lo que denuncia el Informe Pisa, es fundamental romper el aislamiento de los profesores y promover la colaboración entre ellos, dentro y fuera de los centros.

europapress.es

Aumenta la violencia contra los profesores en España y la gravedad de los casos, según el Defensor del Profesor

MADRID, 22 Nov. (EUROPA PRESS) –

El Defensor del Profesor del sindicato docente ANPE revela que en el último curso escolar 2016-2017 han aumentado un 15% los casos de acoso y violencia contra los profesores y maestros españoles, concretamente 300 más, respecto al curso anterior, según el duodécimo informe presentado este martes 22 de noviembre en Madrid.

El presidente nacional de ANPE, Nicolás Fernández, ha lamentado el cambio de tendencia que se ha producido en el pasado año escolar, en el que se ha registrado un repunte de los supuestos, hasta los 2.249, y se han cuadruplicado las agresiones físicas y amenazas de alumnos a sus profesores, que han pasado del 3 al 12 por ciento. "Hay un incremento preocupante al que conviene poner remedio", ha apuntado Fernández, que ha subrayado que entre las llamadas de los docentes a este servicio del Defensor del Profesor, un 70 por ciento ha padecido episodios de estrés y ansiedad, llegando a la baja laboral un 9 por ciento, que "no solo dañan al profesor, sino también al resto de la comunidad educativa".

El informe pone de relieve que la violencia contra los profesores no es una cuestión de Secundaria, sino que se da con la misma frecuencia en los centros de Primaria, en una proporción del 42 por ciento de los casos en ambas etapas, mientras que existe un 7 por ciento en Educación Infantil. En cuanto a la tipología de los casos, ANPE destaca también no solo las agresiones físicas de alumnos a sus profesores o maestros, sino también en los relativo a los compañeros, ya que ha crecido en un punto porcentual hasta el 19 por ciento los problemas con la Administración educativa y en dos puntos (28%) los casos de conflictividad con los directores del centro. Para Fernández Guisado, la principal causa de este repunte de acoso a los profesores se debe a la "inestabilidad" normativa más que a los recortes, aunque estos también "influyen".

Según ha explicado, el diseño curricular de la LOMCE ha generado desajustes horarios en el profesorado, que le ha generado conflictos con los jefes de estudio. También ha atribuido esta inestabilidad del pasado curso a la "incertidumbre" sobre las 'reválidas'.

LOS GRUPOS DE WHATSAPP DE PADRES

En lo que se refiere a los padres, el documento revela un aumento en las denuncias a profesores del 18 al 19 por ciento o la presión para modificar las notas del 7 al 8 por ciento. En este sentido, la coordinadora de este servicio telefónico del Defensor del Profesor, Crisálida Rodríguez, ha señalado que existe "un antes y un después" del uso de WhatsApp por parte de los padres. "A veces que a un padre le metan en un grupo de WhatsApp es lo peor que le puede pasar", ha insistido esta experta, que ha alertado de la cantidad de "conflictos" que genera este sistema de comunicación entre los padres y que puede llegar a la situación de intentar cambiar al tutor de sus hijos, cuestionar al docente o incluso pretender desplazar a un alumno con discapacidad de una clase.

Otro de los coordinadores del servicio del Defensor del Profesor, Jesús Niño, ha señalado que el acoso, agresiones y amenazas de alumnos de Primaria y Secundaria a profesores se debe también al ejemplo de sus padres: "Un padre que agrede o amenaza no es una buena referencia. Existe un componente familiar importante".

AUTORIDAD DEL PROFESOR Y PLAN DE CONVIVENCIA

El presidente de ANPE ha señalado que estos datos sirven para poner en evidencia la "falta de liderazgo" del Ministerio de educación, Cultura y Deporte para desarrollar el artículo 24 de la LOMCE, en lo relativo a la autoridad pública del profesorado.

A su juicio, no se puede esperar a que se llegue a un pacto educativo para reforzar la figura del profesorado mientras aumentan los casos de acoso y agresiones a este colectivo. "No queremos quitarle competencias al Estado, pero sí que ejerza su liderazgo", ha aseverado Nicolás Fernández, que ha reclamado la coordinación de los protocolos de las comunidades autónomas y un registro a nivel estatal de los casos de conflictividad en

las aulas. Asimismo, ha lamentado que el ministerio no haya contado con los sindicatos de la Mesa Sectorial de Educación para la elaboración del Plan Estratégico de Convivencia Escolar.

La Voz de Galicia

Isabel Ruso: «El mal uso de las redes sociales llega a complicar la convivencia»

La presidenta de la asociación de directores de Galicia cree que la colaboración de las familias es clave, ya que con su apoyo se solventan «el 99 % de estos procesos»

ELISA ÁLVAREZ. Santiago. 23/11/2017

Situaciones conflictivas o problemas puntuales de convivencia siempre hubo. La cuestión, apunta la presidenta de la Asociación de Directores e Directivos de Institutos, Isabel Ruso, se agrava cuando no hay apoyo familiar, «o cuando llegamos tarde y se ha recibido el mensaje de que esa actitud es la que debe ser».

¿Hasta qué punto las familias influyen positiva o negativamente en el clima de convivencia?

Son fundamentales. Llegamos a un protocolo sancionador, que es como se llaman ahora los expedientes, después de un proceso previo. Y, si hay colaboración por parte de las familias, es inusual llegar al extremo del expediente, de ahí que su apoyo, que se plasma en la efectividad de una medida previa, es determinante para evitar estos protocolos sancionadores.

¿De qué tipo de conductas se habla para abrir un expediente?

Fundamentalmente son por un problema de orden. O bien uno muy grave o una reiteración de estas actitudes. Llega un momento en el que tienes que tomar una decisión, porque los directores tenemos la posibilidad de establecer una sanción de hasta tres días, pero en ocasiones tienes que recurrir al protocolo.

Han subido los expedientes: ¿se nota en los centros el aumento de la conflictividad?

Lo que ha cambiado es el tipo de conflictos. Las redes sociales son ahora las protagonistas de muchos casos. A esto se suma que menores de la edad aconsejada las usan y lo hacen de forma desproporcionada, y además desconocen la trascendencia de sus actos. A veces los problemas son los mismos que en los últimos años, pero se ha añadido el mal uso de las redes sociales, que llega a complicar la convivencia en un centro.

¿Puede que ni siquiera sepan que pueden cometer un delito subiendo algo a la Red?

Más que ignorarlo creo que relativizan su importancia: a veces ignoran las consecuencias legales de sus actos, pero esto va unido a que no les dan importancia. Incluso en la televisión ven series en las que parece normal actuar de determinada forma, y no lo es en absoluto. Ahí es donde tenemos que estar nosotros y, si tenemos el apoyo de las familias, en la mayoría de los casos esto funciona. La cuestión es cuando no hay apoyo o llegamos tarde.

Hasta la televisión no ayuda.

Hay series que retratan en teoría a alumnos de la ESO con un comportamiento casi universitario. Los alumnos se ven reflejados y para nada es así. Entre comillas, lo bueno de estas actitudes es que si en una ocasión los menores se equivocan y se les corrige, entienden, y reforzamos esa actitud como negativa: generalmente no se repite el problema. Lo malo es cuando estas actitudes se convierten por así decirlo en lo que mola, porque son más difíciles de combatir.

¿Muchos de estos procesos sancionadores están relacionados con las redes sociales?

En general, en todos hay algo. Afortunadamente, en nuestro centro no tenemos mucha experiencia, pero cualquier cosa que tenga que ver con el acoso o con malentendidos entre alumnos ahora está escrito y lo conoce todo el mundo. Las redes son un elemento más, y muchas veces se convierten en las protagonistas

europapress.es

Educación estudia que los exámenes de las oposiciones docentes no sean eliminatorios, según los sindicatos

El ministerio convoca el lunes 27 a las CCAA a la Conferencia Sectorial de Educación para hablar de la oferta de empleo público

MADRID, 23 Nov. (EUROPA PRESS) –

El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes ha solicitado un informe jurídico sobre la reclamación de los sindicatos de enseñanza de que las pruebas de las oposiciones a profesor y maestro no sean eliminatorias, según han informado a Europa Press fuentes sindicales.

La reunión este jueves 24 de noviembre de la Mesa Sectorial de Educación --integrada por representantes del ministerio y de los sindicatos CSIF, ANPE, STES, FE-CCOO y FESP-UGT-- ha finalizado sin acuerdo, pero con el compromiso de estudiar algunas de las reclamaciones de los representantes del profesorado, aunque estos creen que son "insuficientes".

CSIF ha propuesto al ministerio un examen consistente en tres pruebas, ninguna de ellas eliminatoria, que permita aprobar a partir de una media de cinco sobre diez, en base a los resultados obtenidos en cada una de las partes. "Si bien el ministerio no está de acuerdo con esta propuesta, ha admitido la posibilidad de seguir negociando a la espera de un informe jurídico", ha indicado a Europa Press el presidente del Sector de Educación de este sindicato, Mario Gutiérrez.

Asimismo, ha señalado que el departamento de Méndez de Vigo ha accedido a aumentar la opciones en la elección de temas en las pruebas escritas, con una bola más en el sorteo, y el incremento del peso de la antigüedad hasta 10 años a razón de 0,7 puntos por año.

Desde STES, denuncian que el ministerio pretenda cerrar la negociación "con cambios insatisfactorios y engañosos" en el borrador del real decreto de acceso a los cuerpos docentes no universitarios, que, a su juicio, "va a suponer un ERE masivo para el profesorado interino".

Según STES y CC.OO con el nuevo cómputo propuesto, el peso de la experiencia queda en un 12,5% del total --inferior al 13,56% del sistema en vigor--, "muy lejos del 45% posible" a raíz de sentencias emitidas por el Tribunal Constitucional.

Los representantes sindicales de la Mesa han señalado que Educación va a someter este borrador a consulta pública en los próximos días, pero que antes quiere debatirlo con las comunidades autónomas, a las que ha convocado el lunes 27 a la Conferencia Sectorial de Educación. También se prevé que les consulte los nuevos temarios que ha entregado este jueves a los sindicatos, para aplicarlos en 2019, y debata con ellas las ofertas de empleo público regionales.

CONVOCATORIA DE PLAZAS DE LAS CCAA

Francisco García ha apuntado que todavía hay cinco comunidades autónomas que no han publicado su oferta de empleo público para 2018. En concreto, ha citado a Andalucía, Cataluña, Navarra, Extremadura y Galicia. Los sindicatos reclaman la convocatoria de todas las plazas disponibles que, según, indicó el Secretario de Estado Marcial Marín, están en torno a las 80.000 plazas con respecto al proceso de estabilización, "a las que habría que sumar las debidas a la tasa de reposición y que actualmente están convocado solo 24.000".

STES pide al ministerio y las comunidades autónomas el establecimiento de criterios homogéneos para el cómputo de plazas a convocar y ha lamentado que todavía no ha habido acuerdo entre las administraciones territoriales y la central.

"La mayoría de los sindicatos de la Mesa Sectorial sostienen que estamos ante una situación excepcional, por el alto porcentaje de interinidad y la intención de reducirlo al 8%, lo que requiere de medidas en consecuencia excepcionales que permitan la consolidación del empleo del profesorado interino y eviten el grave riesgo de despido de los que llevan años trabajando en la docencia", aseveran desde STES.

Desde el sindicato docente ANPE, señalan que el ministerio debería cambiar el real decreto "en profundidad" si realmente quiere un sistema de acceso a la docencia "más objetivo" y con la vista puesta en el demandado 'MIR docente'. A su juicio, los temarios deberían ser comunes en todo el Estado y no entienden por qué quiere introducir unos nuevos en 2019, adaptados a la LOMCE, que va a ser sustituida por otra si hay pacto educativo.

MAGISTERIO

Se buscan 27.000 directores profesionales

JOSÉ M^a MOYA. Director

Siempre me ha parecido que si tuviera que jugármela a un solo número en la ruleta de las reformas educativas sería promover una verdadera profesionalización de la función directiva. Si solo me permitiera adoptar una medida para alcanzar un solo objetivo, este sería el de lograr que al frente de la cada escuela infantil, de cada colegio, de cada instituto hubiera un verdadero líder en el sentido más profundo de la palabra. Por puro sentido práctico. Probablemente el mejor modo de influir positivamente sobre los más de 600.000 profesores que llenan las aulas es hacerlo a través de los 27.000 directores al frente de cada centro escolar.

Hace unos días pude asistir a unas Jornadas organizadas por la Federación de Directores de Secundaria (Fedadi) y charlar con su presidente. Pude constatar que sigue habiendo una urgente necesidad de profesionalizar aún más la función directiva. Digo aún más porque hay que reconocerle a la Lomce, en medio

de sus numerosos errores, que en este terreno avanza en la buena dirección y refuerza las competencias y la autonomía del director. Tal vez por eso algunas comunidades autónomas (me consta que Castilla y León, Castilla-La Mancha y Andalucía, no sé si habrá alguna más) han manipulado el espíritu de la norma y han devuelto al Consejo Escolar la atribución de nombrar al director. Hecha la ley, hecha la trampa. La Lomce preveía que fuera la Administración quien tuviera la última palabra en la designación. Estas comunidades – probablemente por buenismo, por complejos educativos o por congraciarse con los sindicatos– han optado por renunciar a su voto de calidad y han dejado las cosas como estaban. Con un director a merced del Claustro que le recordará en los momentos duros quién le ha puesto ahí y que más pronto que tarde volverá.

Poco me importan las razones políticas, allá cada uno. Lo que importa es que los directores de los centros públicos ven muy difícil ejercer su función con el actual marco: sin autonomía en la selección de personal, en la gestión de los recursos, en el diseño curricular, en la organización escolar, etc. Más de un director recuerda con nostalgia aquel Cuerpo de Directores... Tal vez no convenga reeditar fórmulas pasadas, aunque conviene recordar que es el modelo más extendido en otras latitudes.

ESCUELA

Polémica en el Pacto educativo sobre si la red pública de enseñanza debe ser la "garante" del derecho a la educación

Los partidos empiezan a debatir el papel de los centros concertados y si hay que regularlos para que cumplan el ideario constitucional.

La subcomisión para lograr un Pacto de Estado por la Educación, creada en el Congreso, ha debatido este martes 21 de noviembre sobre la inclusión en el texto del reconocimiento de la red pública de enseñanza como "el garante de la educación" en España.

Por un lado, PP y Ciudadanos buscan definiciones más generales, mientras que, por el otro, el PSOE se muestra partidario de fijar a los centros públicos como "garantes" en el texto, mientras que Podemos traza tres redes diferentes, la pública como "garante" de la educación, la concertada y la privada.

Las diversas fuentes parlamentarias consultadas por Europa Press discrepan además sobre el resultado de las negociaciones. Por un lado, algunas de ellas aseguran que esta materia ya ha sido acordada en el texto y ha quedado fijada la red pública como "garante" del derecho a la educación, por el otro, otras fuentes señalan que el debate se ha iniciado pero que todavía no se ha llegado a un acuerdo. El texto del Pacto Educativo debe estar consensuado por la mayoría de los grupos en la Cámara Baja.

"Parece que la educación pública se ha convertido un poco en la parte subsidiaria de la educación concertada", denunciaba el portavoz de Educación de la formación morada, Javier Sánchez, durante la comisión en la que se aprobó crear este pacto.

EQUILIBRIO

Sánchez criticó que hay distritos en los que se han cerrado centros públicos "y sólo se han abierto concertados", lo que deja a los padres sin opciones de elección. El portavoz del PSOE, Manuel Cruz, por su parte, denunciaba la pérdida de contenido de la educación pública.

Del mismo modo, la sesión de este martes ha servido para empezar a debatir el papel de los colegios concertados, un tema en el que abundarán en próximas reuniones de trabajo.

Y en ese campo, una de las cuestiones que han empezado a estudiar es la posibilidad de promover una regulación de los centros concertados de que se establezca una posible supervisión de estos colegios para que cumplan con el ideario constitucional.

DOS SEMANAS DE TRABAJO

Los portavoces de los principales partidos presentes en el Congreso iniciaron los trabajos para elaborar este informe hace dos semanas y tienen hasta el próximo mes de abril para entregar el documento al Gobierno. El Pacto debe contener las directrices que los partidos creen esenciales para que el Ejecutivo ponga en marcha una nueva ley de Educación.

Para lograr un texto acordado, los partidos deberán llevar a las sesiones de la subcomisión sus propuestas y éstas deberán ser avaladas por, al menos, dos tercios de la Cámara, lo que en la práctica requiere como

mínimo el visto bueno de los dos partidos mayoritarios, PP y PSOE, y uno de los medianos (Unidos Podemos o Ciudadanos).

ANPE pone de manifiesto la urgente necesidad de un pacto educativo político, social y territorial para evitar la brecha educativa existente entre las comunidades autónomas

PISA pone de manifiesto a juicio del sindicato «las grandes diferencias entre las distintas comunidades autónomas. Madrid, con 519 puntos, se sitúa a la altura del Reino Unido. Castilla y León (517) está como Suecia. Pero en lo más abajo de la lista se encuentran Canarias y el País Vasco (484), Andalucía (483) y Extremadura (474), que se coloca al nivel de Bogotá (Colombia) y Rusia».

El sindicato informa a través de un comunicado su preocupación por los datos de del informe PISA que demuestran que «entre la mejor y la peor autonomía distan 45 puntos, que viene a ser el equivalente a más de un curso escolar de distancia». Unas diferencias que OCDE ha calificado de «significativas».

ANPE insiste en la comparativa de países, «España obtiene 496 puntos estando en la media que se encuentra en torno a 500 puntos».

El informe muestra a su juicio, «una reiteración, los puntos débiles de nuestro sistema educativo: la necesidad de coherencia y vertebración del sistema, la rigidez de la estructura, un modelo pedagógico que favorece el abandono de los alumnos y una formación profesional que merece ser puesta en valor. Con toda la serie de recortes que se han aplicado y están deteriorando al sistema educativo, debemos ser capaces de lograr un acuerdo entre todos los agentes políticos y sociales que impulse verdaderamente la educación en nuestro país».

Por todo ello, ANPE cree imprescindible consensuar un «Pacto de Estado político, social y territorial que vertebré el sistema educativo de manera que se eviten las enormes desigualdades entre comunidades autónomas; elaborar una Ley de financiación de la enseñanza (el aumento del gasto público destinado a la educación hasta al menos un 6%); la atención al profesorado debe ser prioritaria (legislar un estatuto docente, que contemple sus derechos y deberes, su valoración y dignificación ante la sociedad, y una verdadera carrera profesional que haga la docencia más atractiva y motivadora) y apostar decididamente por la calidad de la enseñanza pública».

El sindicato exige en su comunicado que «la Educación sea una verdadera prioridad que permita abordar con profundidad los cambios y reformas que necesita el sistema educativo español precedidos de un Pacto de Estado política, social y territorial que de estabilidad y cohesión al sistema educativo». Y demandan un consenso que «garantice un sistema educativo reconocible, vertebrado y cohesionado que impulse una educación de calidad para todos y asegure el principio de igualdad de oportunidades en cualquier parte del territorio nacional».

Las CCAA recortan 50.000 plazas del acuerdo para estabilizar empleo público de interinos, según CSIF

Según los datos recabados por la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF), las comunidades autónomas han recortado más de 25.000 plazas en Educación y 25.000 en Sanidad de las previstas en el acuerdo para estabilizar empleo interino, firmado el pasado mes de marzo.

La secretaria de Estado de Función Pública, Elena Collado, se ha reunido este martes con las organizaciones sindicales del área pública (CCOO, UGT y CSIF) para evaluar el grado de cumplimiento del acuerdo para la mejora del empleo público, suscrito en marzo para estabilizar a 250.000 interinos y reducir la tasa de temporalidad hasta el 8% en tres años.

Según los datos de CSIF, en estos momentos, se quedarían fuera de la estabilización 25.000 interinos en Sanidad y otros 25.000 en Educación, lo que suma un total de 50.000 plazas. El acuerdo de marzo contemplaba la estabilización de unas 250.000 plazas de interinos en tres años, de las que 237.070 corresponden a los ámbitos de sanidad (129.700), docencia (98.807) y Administración de Justicia (8.564).

En el caso de Educación, CSIF cree que el problema podría solventarse en cuanto algunas comunidades autónomas, como Madrid, den el paso definitivo de realizar la convocatoria.

FACILITAR EL PROCESO DE ESTABILIZACIÓN

Por este motivo, los sindicatos de Función Pública y el Ministerio de Hacienda van a trabajar de manera conjunta sobre un documento con criterios que facilite el proceso de estabilización de plazas en el conjunto de las comunidades autónomas y permita aumentar el número de plazas.

CSIF espera en que las autonomías demuestren "voluntad política" para adoptar las recomendaciones del documento que prepararán Gobierno y sindicatos, para que no haya interpretaciones restrictivas de la norma en las ofertas de empleo público.

El sindicato ha manifestado de manera reiterada las últimas fechas su preocupación por la disparidad de criterios entre las comunidades autónomas para determinar el número de plazas y por el retraso que se está produciendo en la convocatoria de las ofertas de empleo público.

El pasado verano, CSIF ya señaló la conveniencia de coordinar los procesos de estabilización de empleo interino en el conjunto de las comunidades autónomas, con el fin de evitar situaciones de incertidumbre y dudas sobre desplazamientos, la continuidad en el puesto. También se trataría de evitar que se vea afectada la prestación de los servicios públicos.

Los sindicatos han pedido a Hacienda que se incorporen al acuerdo los colectivos de interinos de ayuntamientos y comunidades autónomas que no entraron en el primero, así como que se convoque un concurso de traslados en sectores como los de Sanidad y Justicia, según informaron a Europa Press en fuentes sindicales.

De igual forma, CSIF ha trasladado la necesidad de fijar calendarios de actuación en común para las diferentes categorías, determinación de fechas de examen en un mismo día, la elaboración de temarios de forma coordinada, así como la armonización de los méritos a valorar.

 **el diario de la educación**

La separación por niveles en la ESO aumenta el riesgo de que los alumnos abandonen los estudios

Un estudio de la Fundación Jaume Bofill alerta de que las agrupaciones según el nivel de los alumnos en la ESO perjudican a los alumnos de los grupos de menor rendimiento.

PAU RODRÍGUEZ

Cuando muchos institutos separan sus alumnos en función de su nivel académico, incluso si lo hacen pensando que así pueden aprender mejor, lo que podrían estar fomentando es todo lo contrario: fomentar el fracaso y el abandono escolar entre los jóvenes que acaban encuadrados en los grupos de menor rendimiento. Un estudio de la Fundación Jaume Bofill alerta de que los agrupamientos por nivel en la ESO aumentan el riesgo de que los jóvenes opten por no seguir estudiando una vez terminan la Secundaria.

El mercado laboral, pues, no es el único factor que ayuda a explicar por qué hay jóvenes que no continúan estudiando. Es cierto que los trabajos atractivos y accesibles de antes de la crisis empujaron a muchos jóvenes a dejar las clases, y que esta tendencia se ha reducido en los últimos años. Pero con esto sólo no se explica una tasa de abandono prematuro -jóvenes de entre 18 y 24 años que no estudian y sólo tienen la ESO que en España se encuentra en el 19%, muy superior a la media europea.

“El factor del mercado de trabajo no se debe negar, pero tenemos que ver también cómo el sistema educativo repercute en el abandono, para saber qué margen de mejora tiene”, expone Aina Tarabini, profesora de Sociología de la UAB y autora del informe. Además de los agrupamientos en función de su rendimiento, el estudio también señala la segregación escolar y el papel del profesorado como factores que pueden incidir en las decisiones de los jóvenes a la hora de acortar su trayectoria académica.

Sobre la separación por niveles, apenas hay datos para saber si es una práctica muy extendida, qué tipos de agrupamientos se hacen y en qué asignaturas. El departamento de Enseñanza de Catalunya no ha recogido más datos en este sentido y lo único que se sabe, a partir de PISA 2015, es que un 26% de los centros agrupa a los alumnos según sus capacidades como estrategia de atención a la diversidad. Por este motivo, el estudio presentado por la Fundación Jaume Bofill es de carácter cualitativo y no cuantitativo, es decir, que recoge las experiencias de los jóvenes en cinco centros de Secundaria, pero no dispone de datos del conjunto del sistema.

Con todo, Tarabini asegura que juntar estudiantes por niveles hace que quienes quedan relegados al grupo de menor rendimiento más bajo acaben reforzando su percepción de que son jóvenes que no están hechos para estudiar. “Los grupos de bajo nivel no sólo están sobrerrepresentados para alumnos de origen migratorio y de estatus socioeconómico bajo, sino que además tienen efectos muy negativos sobre la motivación, el rendimiento y las expectativas de los estudiantes”, sostiene la autora en el su informe.

La visión de futuro de uno mismo, sostiene la autora, se ve influida por factores a los que a veces se presta poca atención, como por ejemplo el hecho de si todos tus compañeros tienen ganas de seguir estudiando. O si el profesor te trata como un alumno que puede rendir mucho o poco. Y esto cambia en función del grupo. “El docente tiende a estimular más el aprendizaje de los grupos de los buenos, porque cree más en ellos”, lamenta.

La frontera de qué agrupamientos son positivos y cuáles negativos, sin embargo, es difusa. ¿Significa lo mismo para un alumno haber ido toda la ESO en un grupo de bajo nivel en la mayoría de asignaturas que haber ido durante un trimestre en un aula de refuerzo? Probablemente, no. “Agrupar no es bueno o malo, depende del propósito”, expone Tarabini, “pero cuanto más homogéneo, más largo en el tiempo y peores docentes tenga el agrupamiento, peor”. De hecho, optar por el contrario para hacer grupos pequeños y variados, no es una mala estrategia a la hora de “personalizar” el aprendizaje, detalla.

Para Xavier Murillo, director del instituto Sant Andreu de Barcelona -uno de los que ha participado en el estudio-, es un error pensar que la segregación por niveles puede servir para combatir el fracaso, aunque el profesorado se piense que esto permite hacer refuerzo a los que más les cuesta. “El fracaso no se resuelve reforzando las asignaturas instrumentales porque lo que bloquea los aprendizajes va mucho más allá de eso, tiene que ver con el entorno, con si el alumno se siente valorado, cómodo, acompañado”, defiende.

A su instituto, que por norma general nunca han hecho grupos de este tipo, sí tenían tradición de tener algunos grupos de refuerzo, que ahora también están desmontando. “Sólo hacerlos salir del aula, aunque sea pocas horas a la semana, les supone una etiqueta negativa, y a esto se le añade a veces la mirada del profesor”, admite Murillo. “No es fácil tener a todos los alumnos en una misma clase, tiene sus problemas, pero es la forma de que tengan una experiencia educativa similar”, añade.

A pesar de que no existe ningún estudio sobre agrupamientos en el conjunto del sistema educativo, sí es cierto que Ivàlua y la misma Fundación Jaume Bofill promovieron en 2015 una revisión de varias investigaciones de todo el mundo sobre el tema. La conclusión era suficientemente clara en cuanto a los grupos de nivel: “Mientras que algunos estudios concluyen que no existe un efecto diferencial entre los estudiantes [...], un grueso importante de evaluaciones observan una tendencia de estos agrupamientos a beneficiar a los estudiantes de nivel competencial alto y perjudicar los de nivel bajo”.

Ismael Palacín, director de la Fundación Jaume Bofill, lamentó que después de tantos años de tener unas tasas tan elevadas de abandono -de las más altas de la Unión Europea- se haya normalizado esta lacra. “Hemos naturalizado que uno de cada cinco jóvenes abandone, pero con nuestro nivel de desarrollo económico esto no debería estar pasando”, ha criticado.

Aparte de señalar los grupos de nivel como una práctica contraproducente, el estudio publicado este miércoles también lanza una serie de propuestas para combatir el abandono escolar, algunas de las cuales apuntan a un replanteamiento del modelo de educación secundaria para que tenga “como prioridad la centralidad del alumnado en los procesos de aprendizaje”. Es el caso de garantizar que se haga más trabajo globalizado y el trabajo cooperativo en los centros, promover la co-docencia o “elaborar” un nuevo plan de acompañamiento u orientación personalizado del alumnado.

El informe también señala medidas que tienen que ver con la “protección” de los centros de entornos más desfavorecidos, que son los que tienen jóvenes con mayor riesgo de dejar los estudios. Apunta a que se les debería fijar una ratio máxima de 20 alumnos por clase, ampliar el tiempo de formación y coordinación de sus docentes y, en definitiva, garantizarles un “financiación no lineal”. Es decir, que puedan disponer de más recursos dado que tienen también más dificultades para salvar.

Las desigualdades sociales afectan menos a la competencia colaborativa de los alumnos que a la de ciencias o lengua

Las chicas trabajan mejor en colaboración que los chicos en la práctica totalidad de los miembros de la OCDE.

PABLO GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO. PAU RODRÍGUEZ

No es ningún secreto que los jóvenes con un nivel social y económico bajo sacan peores notas que los de clase alta. Es una constante en todos los estudios, entre ellos el último informe PISA, de 2015, que evalúa las competencias de matemáticas, lengua y ciencias. Este martes la OCDE ha sacado un nuevo capítulo de su macroestudio, que pone el foco en las competencias de los alumnos para resolver problemas colaborando entre ellos. También aquí el factor socioeconómico influye, pero bastante menos. La diferencia de resultados en función del origen social se reduce cuando se evalúa la capacidad de cada uno de trabajar en grupo.

De este modo, según arroja el Volúmen V de PISA 2015, el origen socioeconómico de los alumnos españoles explica el 7,5% de la variación que hay en los resultados de resolución colaborativa de problemas en función de las condiciones sociales, mientras que este porcentaje oscila entre el 13% y el 15%, más o menos el doble, en las competencias de ciencia, lengua y matemáticas. Y la brecha no es exclusivamente española: de media, en los países de la OCDE el origen social explica el 15% de la variación de resultados en trabajo colaborativo, y más del 20% en el resto.

PISA define la competencia de resolución de problemas de forma colaborativa como “la capacidad de uno de participar de forma efectiva en un proceso a través del cual dos o más agentes tratan de solucionar un problema compartiendo el conocimiento y el esfuerzo requerido para llegar a una solución”. Detalla el informe que, pese a que el contexto es de colaboración, la competencia analizada es individual, puesto que la prueba no la realizan varios estudiantes conjuntamente, sino un solo alumno con una computadora que simula varios agentes más con los que colabora.

En países punteros como Finlandia o Hong Kong –aunque con modelos educativos diferentes–, las desigualdades sociales son menos condicionantes que en España, pero siguen siendo más importantes en las competencias habituales que en la resolución de problemas en grupo. En países como Francia, Bélgica o Holanda, la variación por origen social ronda el 25% en lo primero y el 35% en los segundos.

¿Por qué sucede esto? ¿Por qué los jóvenes de origen popular rinden mejor cuando resuelven problemas en equipo que cuando hacen exámenes de matemáticas o lengua? Una razón puede ser el “efecto compañero”, según Xavier Bonal, profesor de Sociología en la UAB y analista experto en PISA. “Si te mezclan con alguien que puede rendir más, tu probabilidad de mejorar aumenta”, sostiene Bonal, que añade que estos resultados lanzan un mensaje claro: “El trabajo colaborativo tiene un potencial de hacer menores las desigualdades”.

El nivel socioeconómico del alumnado influye menos en los resultados colaborativos.

La mitad de los alumnos de peor situación socioeconómica (aproximadamente el 52%) y también los de mejor situación (alrededor del 47%) obtienen en la resolución colaborativa de problemas mejores resultados que los que cabría esperar teniendo en cuenta su puntuación en las otras materias de PISA.

“Encuentro que el trabajo en equipo aumenta mi eficiencia”, “prefiero trabajar como parte de un equipo que solo”, “encuentro que los equipos toman mejores decisiones que los individuos” y “disfruto cooperando con otros”... Son algunos de los testimonios que recoge el informe sobre el alumnado más desaventajado.

Para el profesor de Sociología de la UB Xavier Martínez Celorrio, “a la espera de ver cómo se ha hecho la prueba”, que el alumnado en peor situación socioeconómica saque más ventaja de la colaboración entre iguales “es un dato importante” y supone un acicate para que los docentes implementen pedagogías más activas en sus asignaturas. “Puede ser un punto de inflexión para el sistema educativo”, asegura. Los datos de este nuevo informe de la OCDE, dice, hacen que “tengamos que debatir el cambio de pedagogías y estrategias pedagógicas de cara a los proyectos de escuelas en entornos vulnerables, y no solo vulnerables”.

Roser Batlle, una de las promotoras de la metodología de aprendizaje-servicio en España –un modelo en que los alumnos hacen un servicio a la comunidad como proyecto educativo–, asegura que lo que arroja PISA ya lo vienen confirmando estudios a nivel más local. Pone el caso de l’Hospitalet de Llobregat, a cuyo ayuntamiento asesora para implementar prácticas de aprendizaje-servicio, donde el porcentaje de graduados ha aumentado del 70% al 79% en los últimos años.

A nivel general, España se encuentra en la media de la OCDE por lo que respecta a la competencia de resolución de problemas en grupo. Con 496 puntos, está sólo 4 puntos por debajo de la media, algo que no supone una distancia significativa en lo estadístico. Sí hay más diferencias entre comunidades autónomas. Castilla y León (517) o Madrid (519) quedan sustancialmente por encima de otras como Extremadura (474) o Andalucía (483). Estas distancias son parecidas a las ya detectadas en las competencias de lengua, matemáticas y ciencia.

Las chicas colaboran mejor

Los resultados de este nuevo informe alrededor de PISA 2015 no marcan grandes diferencias en otros apartados. Lo más reseñable es la diferencia de los resultados entre chicas y chicos. En todos los países y economías analizados por la OCDE, las chicas tienen mejores resultados en la resolución colaborativa de problemas.

En España la diferencia es pequeña, algo menor que la media de la OCDE, 22 puntos frente a los 29 de la media. Eso sí, cuanto mejores son los resultados de un país, peores son los resultados de los chicos y mejores los de las chicas. Es decir, ellas tiran de la mejora de los datos.

Finlandia, a la cabeza de toda la OCDE en este informe arrastra una diferencia de puntos entre chicos y chicas cercana a los 50 puntos, mientras que países como Túnez o Perú, en la parte más baja de la cola, prácticamente no presentan diferencias entre chicos y chicas.

Para Martínez Celorrio este hecho tiene una explicación razonable. En países como Perú o Túnez los estilos educativos son más jerárquicos, verticales, más tradicionales, lo que supone una estandarización que se muestra indiferente al género. En países como Finlandia, con otro tipo de metodologías, “las chicas multiplican su rendimiento”. Para el sociólogo este tipo de estrategias colaborativas “encaja bien con su estilo de relación más simétrico y colaborativo entre ellas”.

El Ministerio de Educación reclama a 121.000 estudiantes de postobligatoria el dinero de sus becas

Desde que cambiaran las exigencias para disfrutar de una beca en 2011, 66.000 estudiantes han devuelto el importe de la ayuda para el estudio que habían recibido.

SARAY MARQUÉS

Hasta el curso 2011-2012 no es que los estudiantes de postobligatoria y universidad que hubieran disfrutado de una beca estuvieran libres de tener que devolverla. Podía ocurrir, y ocurría, si se consideraba que no se había destinado para la finalidad para la que había sido concedida. Como ahora. Y el susto les podía llegar hasta cuatro años después, el plazo del que se dispone para iniciar el procedimiento.

Sin embargo, los criterios para fijar ese desajuste respecto al fin último de la beca cambiaban hace ahora cinco cursos. Si hasta entonces habían sido abandonar los estudios o anular la matrícula, no acudir a la mitad de las horas lectivas (en postobligatoria) o no presentarse al examen de, como mínimo, un tercio de los créditos matriculados (en universitaria), pasaron a ser no superar la mitad de esos créditos (en ambas) o no superar al menos a un 80% de horas lectivas (en postobligatoria). Ya no bastaba con presentarse, había que aprobar.

A muchos les pilló por sorpresa y los expedientes de reintegro aumentaron de 8.025 en el curso 2011-2012 a 18.968 en el siguiente en universitaria -de 6.099 a 20.206 en postobligatoria-. Eso, en la media que maneja el Ministerio, porque en determinadas universidades, como la de Salamanca, se multiplicaron por 10: de 27 afectados se pasó a 278.

Desde entonces, en cuatro cursos se han abierto 121.669 expedientes de reintegro, en postobligatoria y universitaria, de los que, a fecha de 30 de octubre, 66.631 estaban, en lenguaje administrativo, "concluidos por pago", esto es, se habían devuelto.

Estos datos proceden de una respuesta en el Congreso al diputado socialista Miguel Ángel Heredia, que ha alertado reiteradamente de que la reforma del PP del sistema de becas "está expulsando del sistema a miles de estudiantes".

Entre esta aseveración y una de las favoritas del ministro Íñigo Méndez de Vigo, que sostiene que el objetivo es "que ningún alumno deje de estudiar por motivos económicos" va un trecho.

También ante una pregunta de Heredia, desde el Ministerio se ha respondido que "no se tiene constancia de que ningún estudiante haya tenido que abandonar sus estudios por haber tenido que proceder a la devolución del importe de la beca recibida", pero lo cierto es que la mayor caída de estudiantes en las universidades públicas coincide con el nuevo sistema de becas, del que los requisitos de devolución eran solo un adelanto: entre el 2011-12 y el 2013-14 perdían 45.241 alumnos, un 3,3% del total, rompiendo así la tendencia ascendente hasta ese momento.

Malas rachas que salen caras

Desde el curso 2011-12 algunas cosas han cambiado, y el Ministerio, que suele recordar que no hay afán recaudatorio en las devoluciones, ya que el dinero recuperado pasa al presupuesto de becas del curso siguiente, ha sido receptivo a ciertas sugerencias de las universidades.

Por ejemplo, en el curso 2014-2015 se rebajaba el porcentaje de créditos que se tenían que superar al 40% en las carreras de Ciencias y Enseñanzas Técnicas. También fruto de estas sugerencias se ha introducido el pago fraccionado y la posibilidad de aplazamiento gracias a un acuerdo con el Ministerio de Hacienda de 2015, pero otras propuestas no han sido escuchadas.

La fundamental es la eliminación de la exigencia de devolver la beca por no superar el porcentaje determinado de créditos a los alumnos que continúen sus estudios universitarios el siguiente curso: "Se ha pasado de unos criterios demasiado laxos a otros demasiado rígidos. Se dice que se revoca porque el estudiante no usó el dinero para ese fin, pero no está claro: ¿Y si estudió y no tuvo éxito? Para estos alumnos ya hay penalización, pues no tendrán beca al curso siguiente. Si, además, la han de devolver se introduce una doble penalización", razona Cristina Pita, coordinadora de becas en la RUNAE (la red de asuntos estudiantiles de la CRUE), que considera que "debe existir un control, tampoco se puede permitir que disfrute de una beca alguien que no tiene intención de estudiar, pero sin romper el principio de igualdad de oportunidades, pues a un alumno con un determinado nivel de renta no se le está penalizando, puede cambiar de estudios tantas veces como quiera, apruebe lo que apruebe".

Pita señala que cuentan con el compromiso del Ministerio de analizar las 16 sugerencias que las universidades le plantean de cara al curso que viene. Entre ellas, siguen reclamando que se rebajen los requisitos académicos exigidos. Para alumnos de nuevo ingreso, un 5 (y no un 5,5) debería bastar para obtener la beca de matrícula y un 6, para el resto de ayudas y, del mismo modo, a partir de 2º y en los casos de máster, reclaman reducir las notas medias al menos en 0,5 puntos. En el caso de las revocaciones piden además que sea el Ministerio de Educación, y no las universidades, quien se encargue de la tramitación de los expedientes: "La colaboración debería limitarse a facilitar la información académica requerida".

Una combinación perversa

Carles López, presidente de CANAE, considera que se trata de "una distorsión más fruto de mezclar el nivel socioeconómico y el rendimiento académico". "Si no alcanzas un determinado rendimiento se te pide la devolución e incluso si estás en el umbral 1, lo que equivale a riesgo de pobreza, la has de devolver, con lo cual la recibes por motivos económicos pero te quedas fuera por motivos académicos", subraya López, cuya organización es partidaria de una convocatoria específica en que se premie el esfuerzo académico, pero al margen de la renta, "porque si tu renta es baja lo normal es que tengas que compatibilizar los estudios con el trabajo, y esto puede conllevar no alcanzar esos requisitos".

En la misma línea, desde la FeSP-UGT se subraya que "un estudiante al que se le pide un cierto rendimiento académico ha de poder dedicarse exclusivamente al estudio; si a estudiantes del umbral 1 no se les beca como mínimo con el salario mínimo interprofesional tendrán que trabajar para el sostenimiento de la unidad familiar".

Y desde la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas, CREUP, su presidenta, Carmen Romero, incide en esta idea: “La universidad pública española es muy cara, y es muy complicado mantener la vida universitaria y compaginarla con tener que trabajar o que ayudar en casa, y, desde luego, los requisitos de devolución se lo ponen aun más difícil a quien está en esa situación, dado que el sistema de evaluación continua no te permite faltar. Es poner palos en las ruedas a gente joven con condiciones vitales bastante precarias, que puede acabar endeudada, es lanzar el mensaje de que la universidad es para aquellos que se lo pueden permitir”. Para estos alumnos una de las pocas salidas hoy es recurrir a la UNED u obtener una matrícula parcial (y recibir el porcentaje correspondiente de beca).

Becas insuficientes

Aunque el presupuesto para becas se viene incrementando, España dedica a esta partida un 0,11% del PIB, frente al 0,33% de la media europea, critica Carles López, de CANAE. Los becarios son más pero las cuantías caen: la media por estudiante bajó un 20% entre los cursos 2012-13 y 2014-15, según la CRUE, al tiempo que los destinatarios se incrementaron un 27,3%; en ese mismo periodo se multiplicó por tres el número de estudiantes que solo percibían la ayuda de matrícula.

Solo un mayor presupuesto para becas propias de las universidades (en el curso 2014 invirtieron 132 millones de euros, frente a los 807 del Ministerio) ejerció cierto efecto balsámico. Con sus ayudas “repescan”, en parte, a los que se quedan fuera, por poco, de las becas del Ministerio, revisando a la baja algunos de sus criterios, o completan determinadas ayudas que se quedan cortas: los 4.100 euros previos a la reforma del sistema de becas se habían transformado en 3.500 con el nuevo modelo.

En lo que respecta a las revocaciones, tras el *boom* del primer año con los nuevos requisitos se van estabilizando. Los datos del Ministerio recogen 4.443 expedientes abiertos (cifras provisionales) en universitarios en el curso 2016-17, y 8.701 en no universitarios. En el caso de la Universidad de Salamanca, en el curso 2015-16 fueron 133, poco más de la mitad que el año del cambio: “Se da un cierto efecto aprendizaje”, señala Pita. De las 133, en nueve casos se presentaron alegaciones, siete de las cuales fueron aceptadas por el Ministerio.

Un jurado de selección de becarios se reúne dos veces al año para decidir qué alegaciones se presentan. Lo componen médicos, psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, profesores y técnicos del servicio de becas... Su labor de filtrado es minuciosa. Se quedan con las alegaciones (por cuestiones de salud física o mental, por trastornos de la alimentación, por violencia de género en la familia...) mejor justificadas y documentadas. Son estos jurados los que saben que detrás del impersonal “no ha destinado la beca para la finalidad para la que le fue concedida” hay circunstancias personales delicadas en las que una notificación de devolución de un dinero que ya se ha gastado es más traumática aun.