

europapress.es

El Gobierno reparte 70,9 millones entre las CCAA para libros de texto, reducir el abandono educativo y FP

MADRID, 1 Dic. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros ha aprobado este viernes varios acuerdos a través de los que se destinan 70,9 millones de euros a las comunidades autónomas para el desarrollo de Programas de Cooperación Territorial este año: 48,5 millones para la adquisición de libros de texto y materiales didácticos; 20 millones para iniciativas contra el abandono escolar; 2,7 millones para Formación Profesional, y 151.876 euros para confederaciones de padres y madres de alumnos.

Según informa el Ministerio de Educación en un comunicado, en 2017, el importe previsto en los Presupuestos Generales del Estado es de 50 millones de euros, de los que 48,5 euros se transfieren a las comunidades autónomas y el resto se destinarán al ámbito de gestión del Estado en Ceuta y Melilla.

Este crédito se destinará a la adquisición, hasta el 31 de diciembre de 2018, de libros de texto y materiales didácticos que hayan de utilizarse en la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y FP.

Además, se destinan 2,7 millones para de mejora de la calidad de la Formación Profesional en los centros docentes, a través de medidas dirigidas al profesorado y al alumnado y a reforzar la colaboración con el sector productivo, o la mejora de las competencias del alumnado de grado medio.

Para el programa 'PROEDUCAR' contra el abandono escolar temprano, el Gobierno ha aprobado el reparto de 20 millones. El objetivo es favorecer la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo hasta que logren la cualificación necesaria y conseguir el retorno al sistema de aquellos jóvenes, con actividad laboral o sin ella, que han abandonado sus estudios.

EL PAÍS

La educación que se necesita en España

HELENA HERRERO. 1 DIC 2017

Dijo Leonardo da Vinci que hay tres clases de personas: “aquellas que ven, aquellas que ven lo que se les muestra y aquellas que no ven”. El ansiado pacto educativo sigue pendiente de consenso entre nuestras fuerzas políticas. Pero se habla de posibles acuerdos de mínimos, centrados en aspectos ideológicos, que no abordan la cuestión fundamental: la educación que deberían recibir las generaciones venideras, el conocimiento que les ayudará a prosperar como personas, y a España como país.

Mostrémoslo para verlo. El mundo va a cambiar: ni los mercados ni las empresas ni los trabajos van a ser como hoy los conocemos. El 65% de los estudiantes actuales trabajarán en profesiones que aún no existen. Que estarán relacionadas con materias STEAM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas). Durante los próximos cinco años, la digitalización va a generar en España más de un millón de empleos relacionados con estas materias. Asimismo, la robótica o la inteligencia artificial sustituirán gran número de tareas en las empresas, sobre todo aquellas automatizables. Sin embargo, harán falta técnicos, programadores de esos robots, analistas de datos, impresores 3D... También que el resto de profesionales, desde médicos hasta inspectores, tengan altos conocimientos de tecnología, pues será su herramienta del día a día. Y una tercera evidencia que debemos ver: ya no bastará una formación para toda la vida, una profesión de la que vivir, sino que las personas vivirán formándose.

No parece que el actual modelo educativo esté en condiciones de generar estos profesionales. No fomenta habilidades clave como la creatividad, la inteligencia emocional, el pensamiento crítico o la resiliencia. Nuestros estudiantes de matemáticas y ciencias sacan notas más bajas que la media de la OCDE, con una acusada diferencia entre el rendimiento de alumnas y alumnos. Mientras, casi la mitad de nuestros adolescentes cursarán carreras de ciencias sociales y jurídicas, y sólo el 17% se decantarán por estudios de ingeniería o arquitectura. Por lo tanto, crece la brecha laboral entre los jóvenes que ni estudian ni trabajan y los cientos de miles de puestos que pueden quedar vacantes.

Por mucho consenso político que alcance, de poco servirá un sistema educativo que no contemple esta nueva realidad. Debemos fomentar las vocaciones tecnológicas entre los más jóvenes, la pasión por crear, experimentar e innovar. Hagamos que ellos también lo vean. Frente a la precariedad laboral, esta formación procura empleos de mayor calidad. Según el INE, el salario medio de los profesionales de perfil tecnológico, incluidos los no universitarios, es un 65% superior a la media general del país. Además, estos profesionales tendrán mejores oportunidades de trabajar en organizaciones más modernas y ágiles, en las que desarrollar

proyectos apasionantes. Que les brindarán más libertad para conciliar y teletrabajar. Y que competirán por ellos, para captarlos y retenerlos.

Es el momento también de verlo como país. Un informe del IESE publicado este año, en colaboración con la Fundación I+E, señala la mejora de la calidad de la enseñanza en ciencias y matemáticas como un aspecto crítico que España necesita mejorar si quiere incorporarse al grupo de las economías más innovadoras. Pone como ejemplo a Finlandia, Japón o Corea del Sur, países que han apostado por la formación en estas materias, así como por modelos de educación activa, que fomentan la participación del alumno.

Las empresas con ADN innovador, y en concreto las multinacionales con largo recorrido en España, lo vemos y lo queremos mostrar. De ahí que promovamos iniciativas para estimular el interés por las ingenierías, involucrar a las niñas, desarrollar la FP dual... Pero tenemos que hacerlo entre todos. Este país tiene una gran oportunidad, que pasa por aprovechar todo el talento, y las disciplinas STEAM deberían ser una prioridad del sistema educativo si queremos estar y ser alguien en el mundo nuevo que viene. Debemos verlo porque nos jugamos el futuro. Como dijo Galileo, "si comenzase de nuevo mis estudios, seguiría el consejo de Platón y comenzaría con matemáticas".

HELENA HERRERO ES PRESIDENTA DE HP ESPAÑA Y PORTUGAL Y DE LA FUNDACIÓN I+E INNOVACIÓN ESPAÑA.

LA VERDAD **Murcia**

La juez archiva el 'caso Lucía' al considerar que no hubo inacción por parte del instituto

ALICIA NEGRE. Murcia. Sábado, 2 diciembre 2017

La titular del Juzgado de Instrucción número 9 de Murcia, Olga Reverte, ha decretado el sobreseimiento provisional del procedimiento penal que se inició el pasado enero a raíz del suicidio de Lucía, la adolescente de 13 años que decidió quitarse la vida en su casa de la pedanía murciana de Aljucer. Su muerte, que conmocionó a la sociedad murciana, reabrió el debate sobre el acoso escolar, un calvario que la menor sufrió ocho meses antes, cuando cursaba estudios en el IES Juan de la Cierva de la pedanía murciana de Patiño.

La magistrada dicta este sobreseimiento provisional después de que el Ministerio Público lo solicitase y la acusación particular, que representa a los padres de la menor, no presentase alegaciones. En la resolución, no obstante, la instructora recuerda que los padres de la menor aún pueden acudir a la jurisdicción contencioso administrativa, «en el caso de que entendieran que el centro no empleó toda la diligencia debida al tratar el acoso sufrido por Lucía, teniendo en cuenta que era una niña estupenda, con altas capacidades, que confió en sus padres su situación y estos en el instituto y su equipo docente». La juez recalca, asimismo, que «las medidas adoptadas finalmente se revelaron insuficientes a la vista del fatal desenlace, aunque la menor tuviera apoyo profesional psicológico facilitado por sus padres, pues de hecho el día de su fallecimiento había ido a consulta».

Un «hostigamiento constante». Empujones, golpes e insultos

En el auto, fechado el jueves, la juez instructora explica que Lucía estudiaba 1º de ESO en el instituto Juan de la Cierva y que sufría «acoso constante» por parte de dos compañeros que, durante todo el curso 2015/2016, «hostigaron» a la adolescente con empujones, golpes, toques y diciéndole frases como «ya está sentada la gorda sola. ¿Quién va a querer sentarse contigo?». Esta situación, según se refiere en el auto, se la comunicó el padre de la adolescente al director, quien le dijo que se haría cargo de todo y expulsó por unos días a ambos menores. La jefa de estudios propuso a Lucía un cambio de clase sin comunicarlo a los padres.

«Ante la falta de efectividad de las medidas», los padres fueron a visitar al inspector de zona, quien aprobó el cambio de centro de la alumna. En el mes de junio de 2016, la madre de la menor encontró una libreta con notas de suicidio y la llevó a la psicóloga que atendía a Lucía. En agosto, la niña ya tuvo un intento de quitarse la vida. El 21 de diciembre de ese año, la madre recibió una llamada del director del IES Cascales informándole de que habían encontrado una carta de suicidio, de la que le dieron copia. El 10 de enero, Lucía fue al instituto acompañada de su madre y luego a terapia. Esa tarde se quitó la vida.

La juez explica, como ya hizo en su informe la Fiscalía, que la actuación del centro escolar y de la Administración en este caso, de haber existido algún delito, solo podría ser de participación en el suicidio o de omisión del deber de socorro. Pero remarca que ni ella ni el representante del Ministerio Público entienden que en el modo de operar de ambos concorra ninguno de ellos.

Respecto al primero de estos supuestos -el de inducción al suicidio-, la magistrada asegura que «resulta notorio y evidente que en el presente supuesto no concurre ninguno de los requisitos» de este delito. «Ni existe prestación coadyuvante, ni colaboración de ninguna clase prestada a la muerte, ni actos materiales, directos o necesarios, ni voluntad expresamente formulada ni, mucho menos, pleno conocimiento o voluntad de cooperar a la muerte de la menor», incide.

Respecto al delito de omisión del deber de socorro, la juez aclara que este tipo delictivo castiga una clara omisión, una mera inactividad o, si se prefiere, la ausencia de una conducta determinada. «Así las cosas», remarca la juez, «no puede afirmarse en absoluto que existiera en el centro escolar IES Ingeniero de la Cierva una inactividad total en relación con el posible acoso escolar de Lucía, más bien al contrario».

Actuaciones tras la alerta. Medidas de prevención

La instructora hace hincapié en que el centro, tras recibir en abril de 2015 la denuncia de los padres de Lucía alertando de que la niña sufría acoso, inició «numerosas actuaciones» y adoptó diversas medidas de prevención, como la expulsión temporal de los dos alumnos que la insultaban, el cambio de clase de uno de ellos, el nombramiento de dos alumnas tutoras, el seguimiento de la víctima por parte de la orientadora del centro... «Todo ello con la finalidad de crear un ambiente donde Lucía pudiera expresar sus sentimientos, aprender a defenderse y ampliar su círculo de amigos». Unas medidas que, explica la juez, no continuaron en el tiempo porque los padres de la menor valoraron la situación y optaron por cambiarla al IES Licenciado Francisco Cascales.

La instructora señala, además, en su auto que de la investigación realizada «no puede afirmarse que el peligro fuera manifiesto». Hace hincapié, en este punto, en que «los hechos tuvieron lugar ocho meses después de que la adolescente cambiara de instituto, no habiendo más contactos ni comunicaciones de la menor con los profesores del centro anterior». Lucía, según recuerda, había escrito dos cartas en las que verbalizaba su intención de quitarse la vida y ya hubo un intento anterior de autolisis -en el verano de 2016- pero, incide la juez, «tuvo lugar en periodo no lectivo y, en cualquier caso, la menor ya no cursaba estudios en este instituto».

Las pesquisas no revelaron que «ninguno de sus antiguos profesores tuviera conocimiento de este primer intento de suicidio y, aunque así hubiera sido, resulta evidente que ya no estaban capacitados para acordar una intervención inmediata (...) toda vez que Lucía ya no cursaba estudios en el centro».

La juez remarca, por tanto, que «los hechos objeto de investigación carecen de relevancia penal» en cuanto al instituto y en cuanto a los compañeros de la niña, al ser menores de 14 años, y por tanto inimputables. Abre la puerta, no obstante, a que los padres de la menor recurran a la vía contencioso administrativa.

Plazos incumplidos e informes realizados a destiempo

El fiscal, en su informe -que la juez recoge en el auto-, pone de manifiesto las «irregularidades» cometidas por el IES Juan de la Cierva de Patiño que han salido a la luz durante la instrucción de la causa. «Existen indicios de que se incumplieron los plazos; que varios de los informes aportados no llevaban el sello ni fecha, admitiendo alguno de los testigos que se documentaron por escrito con posterioridad al fallecimiento de la menor; que, conforme manda el protocolo, no se elaboró propuesta sobre existencia o no de acoso; y, desde luego, no se remitió el expediente íntegro a la Consejería de Educación dentro del plazo reglamentario». Este conjunto de irregularidades, sostiene el fiscal, suponen «un incumplimiento de la obligación de dación en cuenta (...) y en fin una posible vulneración, en su caso, de los principios de celeridad, oficialidad y eficacia pero no puede equipararse a una omisión punible».

EL**MUNDO**

Profesores de puertas abiertas

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid 3 Dic. 2017

En el instituto Julio Verne de Leganés (Madrid) cinco profesores de distintas asignaturas dan clase a la vez en la misma aula. El tema es la Guerra de la Independencia y cada uno lo explica desde lo que domina. La de Dibujo disecciona a Goya y el de Literatura analiza poemas sobre los convencionalismos sociales. La de Biología relata las grandes expediciones científicas que comenzaron durante la Ilustración mientras la de Historia habla de Napoleón. La sesión termina con Abba cantando *Waterloo* en YouTube, una idea que se le ocurrió a Elena Cordon, la de Inglés, que es la más joven del grupo.

Parece un poco caótico, pero el aula tiene 100 metros cuadrados y los 51 alumnos -han juntado dos clases de 4º de la ESO- permanecen inusualmente atentos. No se distraen. «En 20 minutos he aprendido más que en dos días», expresará luego a la salida el quinceañero Alejandro Utrilla.

Esta peculiar forma de dar clase todavía es experimental en el instituto. La idea es implantarla al menos una hora a la semana a partir del curso que viene para que los estudiantes aprendan a «relacionar lo que aprenden» y se den cuenta de que «en la vida no hay compartimentos estancos», en palabras de su impulsora, Ana Hernández Revuelta, que es la jefa de estudios y también la profesora de Dibujo que explica a Goya a partir de los Hermanos Chapman.

Ella y sus compañeros dan la clase juntos, evalúan en común y se observan unos a otros en una forma de entender la enseñanza que no es frecuente. Hace unos días, el Informe PISA tiraba de las orejas a los docentes españoles por lo mucho que les cuesta trabajar en equipo. La mayoría lo reconoce en privado: un «exceso de celo» les lleva a considerar «una intromisión» que otros compañeros se metan en sus clases para observar cómo lo hacen.

«En este colectivo todos pensamos: 'Yo soy el mejor', y eso es un problema. Todos tenemos que aprender de todos», reconoce Charo Trujillano, la profesora de Historia, que ha puesto a los alumnos a analizar el decreto que Napoleón firmó el 3 de junio de 1808 para justificar su invasión a España.

Trujillano es la más veterana y reconoce que no está acostumbrada a compartir los trucos que ha atesorado durante lustros. Pero está en ello. Porque en el instituto todos se dieron cuenta de que lo que estaban haciendo no servía.

"El sistema no funciona"

«Los chicos se aburren y nosotros también. Todo el mundo ve que las cosas no funcionan, que hay un nivel de suspensos y de abandono importante. Y el hartazgo es tan grande que algunos nos estamos poniendo las pilas. No puede ser que haya profesores que estén deseando jubilarse», dice Hernández Revuelta.

Le da la razón el director del instituto, Francisco Javier Bellón, que añade que «a los chicos les cuesta mucho concentrarse porque tienen muchas cosas, como internet o las redes sociales, que les distraen del aprendizaje».

El Julio Verne es uno de los pocos centros que ha hecho del trabajo en equipo entre docentes toda una prioridad de su proyecto educativo. Desde el equipo directivo se insta a los profesores a compartir lo que hacen. Y no sólo colaboran entre ellos, sino que también publicitan su metodología en el exterior. Algunas de sus buenas prácticas se han replicado en otros tres centros de Secundaria. Participan, asimismo, en un programa de mentorización de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, que empareja a colegios e institutos que quieren aprender unos de otros y facilita que se hagan visitas recíprocas para copiar estrategias y formas de dar clase.

Estos profesores forman parte de un nuevo movimiento, todavía muy minoritario, que deja la puerta del aula siempre abierta y anima a otros colegas a que entren a curiosear. Conscientes de que son el pilar del sistema educativo y de que buena parte de lo que hacen repercute directamente en los alumnos, utilizan los *blogs* y las redes sociales para compartir sus herramientas.

"Somos muy pocos"

Es el caso de Juan Villar, profesor de Lengua y Literatura de la ESO en el colegio público Egape de Urnieta (Guipúzcoa). Pone en internet lo que hace él y lo que hacen sus alumnos -«Les da mucha autoestima»- y participa en un proyecto del Departamento de Educación del Gobierno vasco que le lleva a acudir tres veces al mes a otros colegios. Después esos docentes van a observar su clase. «No es muy habitual que los profesores de Lengua hagan esto. Estamos empezando a generar una corriente, pero somos muy pocos compartiendo lo que hacemos, alrededor de 100 en el País Vasco [de unos 35.000]».

También trabaja así Lara Romero, coordinadora TIC del colegio privado Alameda de Osuna de Madrid. O César Poyatos, un antiguo empleado de una filial de IBM que lleva 15 años impartiendo clase en el colegio concertado San Diego y San Vicente de Madrid. «Cada profesor explica sus objetivos y los ponemos en común. Nos sentamos juntos, programamos juntos y evaluamos de forma conjunta. Lo hacemos a nivel de centro. Pero, antes de llegar a esto, comenzamos a abrir las aulas a los compañeros. Uno se metía en mis clases y yo le contaba lo que había aprendido. Luego yo me iba a su aula y le daba *feedback*», explica.

Poyatos cuenta que, una vez al mes, se junta por la tarde con otros 30 profesores para intercambiar trucos. «Lo hemos llamado Open Aula Blog y puede venir quien quiera. Hay gente de todas las etapas, de distintos colegios y de distintas asignaturas. También compartimos recursos en Telegram. Esto no nos sirve para obtener sexenios, pero nos ayuda a mejorar el aprendizaje de nuestros chicos».

¿Por qué en España los profesores son tan poco dados a trabajar en equipo?

«Somos muy endogámicos y nos falta seguridad en nosotros mismos. Antes, nos poníamos delante de los alumnos e intentábamos sobrevivir, pero la docencia se está profesionalizando y ya hay una especialización metodológica. La gente está empezando a compartir porque tiene más seguridad», responde Juan Villar.

¿Qué consiguen ellos con todo esto?

«Se enriquece la mirada y te aporta estrategias que no tienes. Si no vamos más allá, terminamos enseñando con modelos adquiridos. Ser transparentes y horizontales nos ha servido para crecer a nivel de centro y también a un nivel global para el alumnado», dice César Poyatos.

¿Tiene resultados en los alumnos?

Todos opinan que esta forma de colaborar repercute luego para bien en los estudiantes. Elena Cordón sostiene que los críos terminan haciendo más equipo, porque aprenden del «ejemplo real» que les dan sus maestros. «En el siglo XXI se trabaja en la red y en red, todo pasa por trabajar de forma conjunta», apunta Poyatos.

Los ayuntamientos abren comedores en los institutos ante la inacción de Ensenyament

María Jesús Ibáñez. Santa Coloma de Gramenet - Domingo, 03/12/2017

Una marabunta de jóvenes sale del instituto a toda velocidad. Son las tres menos cuarto de la tarde y, después de toda una mañana de clases, hay hambre, mucha hambre. En la cantina del Puig Castellar, un centro de secundaria con casi un millar de alumnos matriculados, situado en el barrio de Can Zam de Santa Coloma de Gramenet, un grupito de estudiantes van tomando asiento en las mesas preparadas para la comida. A ellos se sumarán, durante el próximo cuarto de hora, alumnos que llegarán de otros centros cercanos. "Vienen de hasta seis institutos distintos", precisa Raúl García, director del Centre Obert Rialles, la entidad social que gestiona el servicio.

Si la treintena de chavales que desde este curso 2017-2018 comen a diario en el Puig Castellar no van a casa como el resto de sus compañeros es, entre otras cosas, porque los servicios sociales del Ayuntamiento de Santa Coloma así lo han aconsejado. "Se trata de un servicio nuevo, que garantiza una comida saludable a estos alumnos más vulnerables, menores que cuando estudiaban primaria tenían derecho a una beca de comedor, pero que la han perdido al pasar a secundaria, solo porque se han encontrado con que en su nuevo instituto no había comedor", lamenta la alcaldesa de la ciudad, Núria Parlon.

Como el de Santa Coloma, donde en el 2012 el consistorio detectó que el 20% de su población infantil tenía necesidades sociales urgentes, también el Ayuntamiento de Cornellà y el Consell Comarcal del Vallès Occidental han decidido este curso organizar comedores escolares en institutos de secundaria, a través de la fundación Probitas (vinculada a la farmacéutica Grífols) y con la colaboración de distintas oenegés locales o de barrio.

Doble mandato del Parlament

Los consistorios se han puesto manos a la obra después de comprobar que la Generalitat no tiene intención de asumir el servicio, a pesar de que tiene el mandato, por partida doble, del Parlament. En mayo pasado, una moción de la diputada socialista Esther Niubó aprobada por el pleno le instó a cubrir esta demanda. En septiembre, lo hizo de nuevo, a propuesta de Jèssica Albiach, de Catalunya Sí Que es Pot.

"Pero como en tantas otras cuestiones relativas a la educación, como en la etapa de cero a tres años o como en el ocio educativo, la Generalitat se está desentendiendo de los comedores para alumnos de la ESO con necesidades alimentarias", lamenta Niubó. En su moción, la diputada del PSC reclamaba que la Conselleria d'Ensenyament abriera servicios como el que funciona en Santa Coloma en todos los centros de secundaria catalanes donde sean necesarios por razones sociales.

En lugar de eso, denuncia, "las administraciones locales, cansadas de esperar, han tenido que tomar otra vez la iniciativa". De hecho fueron organizaciones privadas, como Probitas que trabaja en ello desde hace cuatro años, las que tomaron la iniciativa en vista de que la necesidad no estaba cubierta, recuerda Marta Segú, directora de la fundación.

"Es ilógico que una ayuda social como la beca de comedor desaparezca cuando un niño pasa de primaria a secundaria, aunque las condiciones de su familia no hayan mejorado", protesta Ignasi Giménez, presidente del Consell Comarcal del Vallès Occidental. El próximo enero, nueve institutos de esta comarca abrirán también sus propios servicios de alimentación, "y ofrecerán a los usuarios actividades educativas complementarias, porque no se trata de una iniciativa asistencial, sino formativa", subraya Giménez, también alcalde de Castellar del Vallès.

El proyecto de la fundación Probitas, bautizado como RAI-ESO (refuerzo de la alimentación infantil en la ESO), mantiene abiertos este curso 2017-2018 comedores en 30 institutos de una quincena de municipios catalanes. En total, son 850 los jóvenes beneficiarios del RAI-ESO, el doble del año pasado.

Efectos de la jornada intensiva

La situación de necesidad alimentaria de los adolescentes que están detectando tanto ayuntamientos como entidades sociales es consecuencia de la decisión, adoptada en el 2012-2013 por la entonces *consellera* de Ensenyament Irene Rigau, de autorizar que los institutos se acogieran a la jornada intensiva, es decir, que empezaran la jornada a las ocho de la mañana y la terminaran a las tres de la tarde, sin clases por la tarde.

A la medida, que en principio se planteó por razones de ahorro económico, se han acogido 488 de los 563 institutos públicos que hay en Catalunya, un 86,7%, según datos facilitados la semana pasada por el Síndic de Greuges y correspondientes al curso 2016-2017. De ellos, solo 48 centros tienen servicio de comedor escolar (9,8%), y 130 más tienen cantina (26,6%). Esto significa que 310 institutos (63,5% de los que tienen jornada intensiva y 55,1% del total) no ofrecen ningún servicio alimentario para sus alumnos.

Preguntada al respecto hace tres meses -coincidiendo con el inicio del curso escolar-, la ahora *exconsellera* de Ensenyament, Clara Ponsatí, admitió que la Generalitat no tenía previsto que el servicio de comedor fuera

obligatorio en secundaria. De hecho, el borrador del decreto que debía regular la gestión y el funcionamiento de los comedores escolares en Catalunya, ahora paralizado, solo preveía que este fuera opcional "cuando concurren circunstancias que aconsejen la prestación".

EL MUNDO Euskadi

Todos los docentes de la enseñanza pública tendrán formación sobre acoso el próximo curso

EFE. Bilbao. 4 DIC. 2017

El departamento vasco de Educación se ha marcado como objetivo que todos los profesores de la enseñanza pública hayan recibido en el curso 2018-19 formación específica para prevenir y combatir el acoso escolar, dentro de una iniciativa más amplia que contempla formar al conjunto de la comunidad educativa.

Se trata del nuevo plan "Bizikasi" ya en marcha contra el acoso escolar y para la convivencia positiva en el sistema educativo vasco, presentado hoy en Bilbao por la consejera vasca de Educación, Cristina Uriarte, quien ha señalado que el objetivo final es convertir el centro escolar "en una zona libre de violencia".

Con dicho fin, el programa prevé tres ámbitos de actuación, la prevención, la intervención y la evaluación, y contempla la constitución en cada centro educativo de un "grupo dinamizador" formado por cuatro personas: el director del centro, el jefe de estudios, un orientador y un profesor.

La iniciativa prevé una formación específica a los distintos colectivos implicados, impartida de manera jerarquizada.

En primer lugar, se formará a los miembros de los "grupos dinamizadores" y se continuará con los profesores, con la previsión de que estén formados en su totalidad durante el curso 2018-19; el personal no docente de los centros escolares; las familias de los alumnos, y colectivos extraescolares.

Los responsables de la iniciativa prevén que los equipos "dinamizadores" de todos los centros públicos estén formados en breve.

Hasta la fecha, han recibido ya la formación específica 320 asesores de "berritzegunes" -centros de formación e innovación educativa-, 80 inspectores, y cerca de 800 profesores.

Mediante este programa, se pone a disposición de los implicados distintas herramientas para prevenir, detectar e intervenir en caso de acoso escolar.

A través de distintos materiales se prevé también el trabajo en las aulas con los alumnos para lograr su compromiso e implicación en la erradicación de los casos de acoso en la escuela, cuyo incremento en las estadísticas las autoridades educativas atribuyen a una mayor sensibilización en torno a este asunto.

Se persigue, según los responsables del programa, que toda la comunidad educativa se dote de una visión y un lenguaje común acerca de cómo hacer frente a este fenómeno "muy complejo y paradójico", que se produce "a escondidas, es difícil de detectar y provoca un gran daño a todas las personas implicadas y en el propio sistema educativo", según la consejera.

"El acoso escolar -ha recordado- se produce entre niños y jóvenes; quien sufre acoso vive una situación complicada y necesita apoyo y ayuda, pero quien acosa también muestra la necesidad de que se le oriente para erradicar el comportamiento agresor", ha sostenido.

En los casos de acoso identificados, el programa contempla que el grupo "dinamizador" desarrolle junto con el profesorado directamente implicado distintas pautas de actuación previstas en la iniciativa "Bizikasi". Asimismo, los "berritzegunes" y el servicio de inspección se coordinarán para reconducir la situación.

La consejera Uriarte ha explicado que la implantación del programa, que se publicitará a través de una campaña de comunicación con el lema "Vamos a desenmascarar el bullying", comenzara en los centros escolares de la red pública y continuará en los centros de la concertada cuando vaya habiendo solicitudes.

La previsión es que en un plazo de tres años esté totalmente implantado, según sus responsables.

europapress.es

Los alumnos de 9 años españoles mejoran en comprensión lectora, pero siguen por debajo de la media de OCDE y UE

MADRID, 5 Dic. (EUROPA PRESS) –

Los alumnos españoles de 4º de Primaria --9 años-- han mejorado en 15 puntos, hasta los 528, en la última evaluación sobre comprensión lectora PIRLS 2016 respecto a la de 2011, realizada por la Asociación Internacional para la Evaluación del rendimiento Educativo (IEA), cuyos resultados se han publicado este martes 5 de diciembre. Sin embargo, España sigue por detrás de la media de la OCDE (540 puntos) y de la Unión Europea (539), situándose en el puesto 28 junto con Portugal, que en ha empeorado en 13 puntos. En

esta cuarta edición del estudio, han participado un total de 50 países: Alrededor de 319.000 estudiantes, 310.000 padres, 1.000 maestros y 12.000 escuelas.

En este informe, que es el equivalente al PISA para Primaria, Rusia lidera la tabla con 581 puntos, seguido de Singapur (576 puntos), Hong Kong (569), Irlanda (567) y Finlandia (566), mientras que en los últimos lugares se sitúan Sudáfrica (320), Egipto (330), Marruecos (328), Kuwait (393) y Omán (418). Australia es el país que más ha mejorado (17), mientras que Portugal es el que más puntos ha perdido (13) y Francia y Alemania han bajado 9 y 4 puntos, respectivamente.

Las pruebas, que se realizaron entre abril y mayo de 2016, evalúan cada cinco años el rendimiento en comprensión lectora de los alumnos de 4º de Primaria. España, que participa desde 2006, ha evaluado a 14.595 estudiantes de 629 centros educativos. "La tendencia de crecimiento de España es notable, con la particularidad de que los países de nuestro entorno han obtenido menor puntuación que en la edición anterior", apuntan desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Otro de los resultados más significativos del estudio es que la proporción de alumnos rezagados en España en comprensión lectora es de un 3%, un punto porcentual por debajo del promedio OCDE y del total de países de la Unión Europea, que cuentan con un 4%. De esta forma, España ha conseguido reducir a la mitad el nivel de alumnos rezagados en comprensión lectora, pasando del 6% en 2011 al 3% de 2016. Las alumnas presentan un rendimiento mayor que los alumnos en comprensión lectora, aunque la diferencia por sexo española es de las más bajas de los países participantes, algo que demuestra, según el Ministerio de Educación, que "las políticas educativas, dirigidas a acabar con la brecha del género, están surtiendo efecto".

MADRID, 21 PUNTOS MÁS QUE LA MEDIA DE ESPAÑA

En esta edición han participado con muestras ampliadas Andalucía, Principado de Asturias, Castilla y León, Cataluña, La Rioja, Comunidad de Madrid y País Vasco con el fin de obtener datos representativos sobre el rendimiento en comprensión lectora de su alumnado. Concretamente, Andalucía y Madrid participan con una muestra similar a la de un país y sus resultados aparecen en el informe internacional. Obtienen 525 y 549, respectivamente, de manera que Andalucía está ligeramente por debajo de la media española, mientras que Madrid la supera en 21 puntos, situándose en la parte alta de la tabla, a la altura de Estados Unidos.

Otro de los resultados del estudio es que más de la mitad de los estudiantes españoles, en concreto el 56%, afirma que les gusta mucho leer, un porcentaje superior al promedio de la OCDE (36%) y al total de la Unión Europea (38%), solo superado por Portugal. Además, los alumnos a los que más les gusta la lectura obtienen una puntuación más alta, concretamente, 534 puntos. Los alumnos españoles cuyos padres tienen un nivel educativo superior tienen un rendimiento inferior al de los alumnos de los demás países participantes del mismo grupo. Por el contrario, los alumnos españoles cuyos padres tienen nivel educativo bajo logran un rendimiento superior al de aquellos del resto de países del estudio.

MÁS LIBROS EN CASA, MÁS PUNTUACIÓN

La diferencia entre los alumnos españoles según el nivel educativo más alto y más bajo de sus padres es de 51 puntos, una de las más bajas de la muestra, solo por encima de Malta (30) y prácticamente igual que Portugal (52) y Países Bajos (53). Otro de los datos que revela PIRLS es que cuanto mayor es el número de libros en el domicilio familiar, mayor es la puntuación media obtenida en comprensión lectora. Así, en España, tener más de 200 libros frente a tener menos de 10 supone una diferencia de 62 puntos en comprensión lectora. Estas diferencias son todavía mayores en el Promedio OCDE y en el total de la Unión Europea, 73 puntos y casi 75 puntos respectivamente. El estudio revela el nivel de satisfacción de los docentes. Concretamente, casi tres de cada cuatro profesores de España (73%) declara sentirse satisfecho con su profesión, solo por detrás de Chile (84%), porcentaje inferior en más de veinte puntos en el promedio OCDE (51%) y la Unión Europea (46%).

EL PAÍS

Uno de cada cinco alumnos españoles de nueve años se siente inseguro al leer

España mejora en la última evaluación internacional PIRLS sobre comprensión lectora. Las chicas sacan mejores resultados que los chicos

PILAR ÁLVAREZ. Madrid. 5 DIC 2017

No soy bueno leyendo. La lectura es más difícil que otras materias para mí. Me cuesta más trabajo que al resto de mis compañeros. Tengo problemas en entender historias que incluyan palabras difíciles. Uno de cada cinco alumnos españoles de cuarto de primaria (entre 9 y 10 años) consideran que eso es lo que les pasa: no se sienten seguros al leer aunque solo uno de cada 10 -por debajo de la media- confiesan que es una práctica que no les gusta. Es lo que refleja el informe PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora)

que se realiza cada cinco años la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), y en el que España participa desde 2006.

En la última edición, cuyos resultados se han hecho públicos este martes, más de 319.000 alumnos de 50 países participaron en 2016. Los estudiantes españoles han mejorado de forma significativa sus resultados, pasando de 513 a 528 en la última edición, el equivalente a adelantar un trimestre. Hay dos comunidades españolas que participan en la prueba de forma autónoma: Madrid, que obtiene mejor resultado que la media nacional con 549 puntos y Andalucía, que obtiene 525. Para el Ministerio de Educación esta mejora es "pone claramente de manifiesto el carácter inclusivo del sistema educativo español".

A pesar de la mejora, España queda a más de un curso de distancia de los países en cabeza de este informe: Rusia, Singapur y Hong Kong, en China. Le adelantan también en este grupo en cabeza los estudiantes irlandeses, finlandeses o polacos y, en menor medida, los estadounidenses o Italianos. Los alumnos están a un nivel equivalente a Portugal y por delante de Francia (cuya puntuación media es de 511) y a 100 puntos de distancia de los dos últimos, Egipto y Sudáfrica.

Pocos alumnos brillantes, más que la media en la cola

El sistema educativo español mantiene en este último informe las debilidades que citan otras evaluaciones internacionales. Hay pocos alumnos brillantes -solo un 8% alcanzaron el nivel avanzado que supone poder interpretar un texto informativo complejo, relacionarlo con otros y entender el punto de vista del autor, frente al 29% de Singapur o el 26% de Rusia-. Un 17% está en el nivel más bajo en España, por debajo de 400 puntos, lo que supone poder entender textos simples y comprender las ideas explícitas que incluya. Son menos de un 10% del total en el caso de los dos países que encabezan la lista o siete puntos porcentuales de diferencia de los alumnos de Finlandia, considerada como la nación que tiene uno de los mejores sistemas educativos del mundo.

Y ocurre justo lo contrario que lo que señala el otro gran informe que también elabora la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA, en sus siglas en inglés), el TIMSS, centrado en ciencias y matemáticas y cuyos exámenes se asemejan a la gran prueba internacional que la OCDE hace en secundaria, el examen PISA que pasan cada tres años los alumnos de 15 años de medio mundo.

En la última edición de TIMSS, elaborada en 2015 y presentada hace un año, los alumnos españoles habían mejorado pero seguía abierta una amplia brecha de género y los chicos obtenían mejor resultado que las chicas. En lectura pasa al revés. Las alumnas obtienen significativamente mejor resultados en las pruebas de lectura. A nivel general (con 520 puntos frente a 501) como, en menor medida, en el caso de España, con 532 frente a 524, con ocho puntos. Las chicas tienen mejores resultados en todos los países analizados salvo la región administrativa china de Macao o en Portugal, donde los niveles son similares entre ambos sexos. La diferencia entre lectores y lectoras se mantiene en las dos comunidades autónomas españolas de las que hay resultados propios. En Andalucía es de tres puntos y en Madrid de ocho. Las diferencias por género son menores en España que en la mayoría de los países, "esto hace pensar que las políticas educativas dirigidas a acabar con la brecha del género están surtiendo efecto", opinan desde el ministerio.

El alemán Dirk Hastedt, director ejecutivo de la IEA, recomienda a los países medir sus resultados en función de su propia evolución. "Fijarse en un ranking no es dar información", señalaba recientemente en una visita a Madrid, además de recomendar a los países participantes "no enfocarse en las clasificaciones" y sí mirar más su propia evolución.

La lectura mejora si se empieza pronto

"Los antecedentes familiares juegan un papel fundamental en la educación", destaca Hastedt. "Que el niño empiece pronto es bueno". Además de la destreza lectora, el informe PIRLS analiza el papel del nivel educativo de los padres, la estimulación que se da a los niños antes de que entren en el colegio, los años de educación infantil o algo en lo que reparan otros estudios internacionales: la cantidad de libros que hay en casa.

"Cuanto más motiven y enseñen a los niños sus familias antes de que estén escolarizados, mejor", añade este especialista. Los datos así lo recogen. La diferencia general entre aquellos cuyos padres señalaron que dedicaban tiempo a menudo a intentar enseñar a sus hijos a leer antes de que empezaran el colegio es de más de 100 puntos (de 529 a 519 en aquellos que señalaron no hacerlo nunca o casi nunca). En España, donde apenas el 1% reconocieron no dedicar tiempo con sus hijos bebés, las diferencias se reducen a 23 puntos entre los más dedicados y aquellos que lo hacían de vez en cuando. Escolarizar pronto a los menores, como indican otros informes, también es positivo -con casi 50 puntos de diferencia y 25 en el caso de España entre los que han pasado más de tres años entre el primer ciclo y el segundo de educación infantil (de 0 a 5 años) y quienes no.

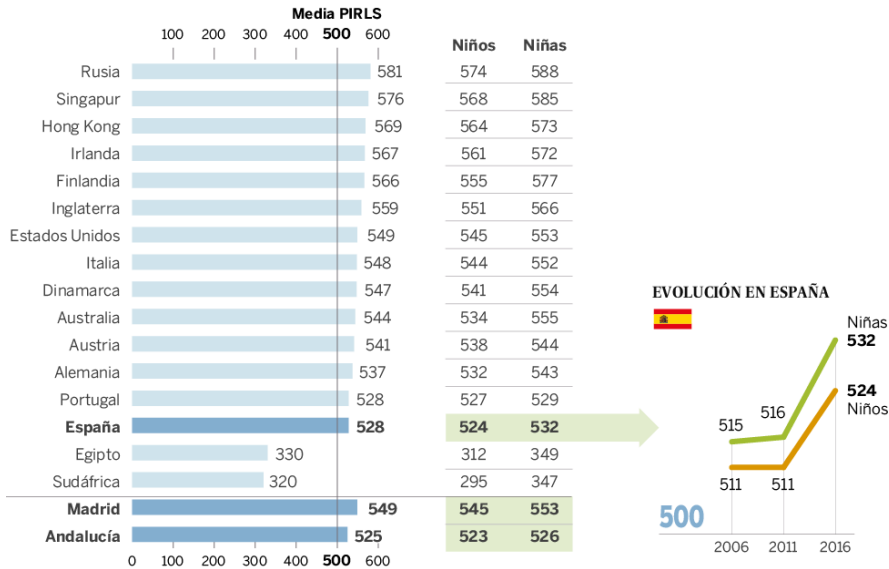
La importancia de la familia y del desayuno

En las casas donde hay de 100 libros en adelante, con unos 25 libros infantiles, los resultados pueden llegar a mejorar casi 140 puntos a nivel general -el equivalente a más de tres cursos de diferencia- aunque en España esa brecha se reduce hasta 89 puntos, que suponen dos cursos. Los hijos de familias en las que la lectura es un placer también obtienen de media mejores resultados (hasta 47 de media y 33 en el caso español).

Y otro aspecto más que va más allá del aula. Uno de cada cuatro niños asegura que cada día llega a la escuela con hambre. Y eso también afecta a sus conocimientos. La diferencia es de hasta 32 puntos en general y de 26 en España.

Hastedt añade que este último informe también refleja que ha mejorado la formación de los profesores. Igual que pasa en España al analizar los datos de contratación, en la etapa de primaria “no hay muchos profesores varones”, sin que de momento puedan explicar cuáles son las consecuencias concretas: “Puede ser un desafío que tendremos que estudiar”.

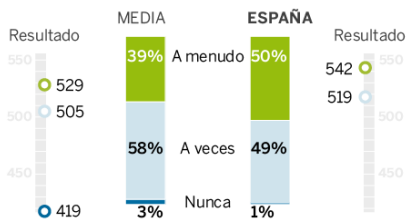
CAPACIDAD LECTORA



¿Qué influye en la capacidad lectora de los niños?

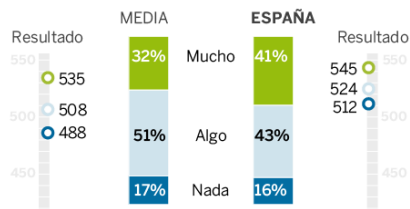
ACTIVIDAD LITERARIA TEMPRANA

% de alumnos cuyos padres han dedicado tiempo a una actividad literaria



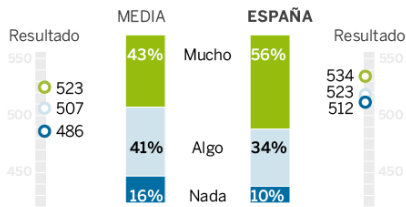
CON PADRES QUE LES GUSTA LEER

% de alumnos a cuyos padres les gusta leer



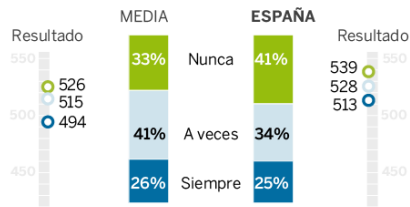
GUSTO POR LEER

% de alumnos a los que les gusta mucho o algo leer



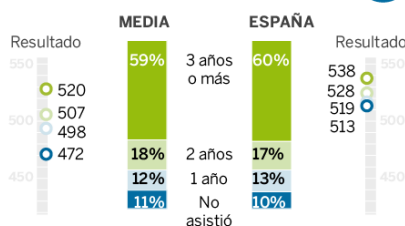
HAMBRE

% de alumnos que tienen hambre al llegar al colegio



EDUCACIÓN INFANTIL

% de alumnos que han asistido a educación infantil por años



CUÁNTOS PUNTOS EQUIVALEN A UN CURSO

Cada prueba internacional establece una diferencia por puntos que se podría traducir en el equivalente a un curso escolar. En el caso de TIMSS, el otro gran examen que elabora la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, son 35 puntos. Y lo calculan porque se analizan distintos cursos y niveles. En PIRLS, la mayoría de los países que participan (con un coste medio por Gobierno participante de 250.000 euros) solo intervienen con alumnos de 4º curso. Excepto Noruega y Dinamarca, cuyos estudiantes están tanto en 4º como en 5º grado. En el primero la diferencia media es de 42 puntos y, en Dinamarca, de 46. Es decir, un curso escolar supondría un avance medio cercano a los 40 puntos. Por eso, la evolución de España desde el anterior informe de 2011, según explica Dirk Hastedt, director ejecutivo de la agencia que impulsa PIRLS, podría considerarse como si los alumnos españoles hubieran adelantado de media un trimestre.



Educación propone que la evaluación de Bachillerato siga siendo similar a la antigua Selectividad

El Ministerio prepara una orden sobre el diseño y el contenido de esta prueba

EP. Madrid. 06.12.2017

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte plantea que la evaluación final de Bachillerato de la Lomce siga también este curso 2017-2018 el mismo esquema que las Pruebas de Acceso a la Universidad, también conocidas como Selectividad, obligatoria únicamente para los alumnos que quieran estudiar un Grado universitario, que sólo se examinarán de las asignaturas de 2º curso de Bachillerato y la calificación se calculará ponderando un 40% la nota de la prueba y un 60% la de la etapa.

El borrador de la orden que determina las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, al que ha tenido acceso Europa Press, es prácticamente una copia de la orden que reguló estas pruebas el pasado curso 2016-2017.

El Gobierno, con el Real Decreto-ley de diciembre de 2016, que modificó el calendario de aplicación de la Lomce, estableció que hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación, la evaluación de Bachillerato se realizaría exclusivamente para el alumnado que quisiera acceder a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y no obligatorio para obtener el título de la etapa como establece la Lomce.

Los rectores de las universidades españolas negociaron con el Ministerio de Educación el pasado curso que el sistema de acceso se mantuviera como hasta ese momento, y no que cada universidad estableciera el suyo, con el objetivo de mantener el llamado «distrito único», es decir, que los alumnos puedan estudiar en cualquier campus de España.

Texto definitivo

Desde el Ministerio de Educación señalan que está trabajando con las comunidades autónomas y con los rectores para consensuar el texto definitivo. En este sentido, desde CRUE Universidades Españolas señalan a Europa Press que los rectores valoran el hecho de que, a la espera de lo que ocurra con el Pacto educativo «no haya novedades en lo fundamental» para el acceso a la Universidad.

«Mantener una prueba lo más parecida a la antigua PAU, que ha demostrado ser un buen sistema de evaluación para el acceso a la Universidad, es la mejor forma de no generar incertidumbre a los estudiantes y a sus familias», han indicado fuentes de esta asociación de rectores, integrada por 50 universidades públicas y 26 privadas.

Además del diseño y el contenido de las pruebas de esta evaluación final, el Ministerio de Educación plantea que las pruebas finalicen antes del 15 de junio de 2018 y las extraordinarias antes del 13 de julio o del 15 de septiembre, según la comunidad autónoma.

Tendrán una duración estimada de cuatro días y cinco en aquellas comunidades autónomas que tengan lengua cooficial, tal y como consta en el borrador, al que la comunidad educativa podrá hacer sus aportaciones antes del 11 de diciembre.

Media aritmética

La calificación de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad será la media aritmética de las notas obtenidas de cada una de las pruebas realizadas de las materias generales del bloque de asignaturas troncales y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura, expresada en una escala de 0 a 10. Esta calificación deberá ser igual o superior a 4 puntos para que pueda ser tenida en cuenta en el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado.

Como ha ocurrido hasta ahora, la nota para el acceso a la Universidad se calculará ponderando un 40% la calificación de la evaluación y un 60% la calificación final de la etapa. «Se entenderá que se reúnen los requisitos de acceso cuando el resultado de esta ponderación sea igual o superior a cinco puntos», indica el proyecto normativo.

El Ministerio desarrolla dos nuevos puntos respecto al de la orden del curso pasado en su artículo 10 -10.3 y 10.4-. El primero de ellos, indica que evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad tendrá validez indefinida y que las calificaciones obtenidas en las pruebas para mejorar la nota de admisión tendrán validez durante los dos cursos académicos siguientes a la superación de las mismas y estos períodos de validez son aplicables igualmente a las pruebas realizadas en el curso 2016-2017.

Convocatorias

El cuarto punto de este artículo señala que los estudiantes podrán presentarse en sucesivas convocatorias para mejorar la calificación obtenida en cualquiera de las pruebas y se tomará en consideración la calificación obtenida en la nueva convocatoria, siempre que esta sea superior a la anterior. Estas dos incorporaciones se aplicaban de la misma forma hasta ahora, pero no aparecen en la última orden.

Respecto a la organización de las pruebas, el Ministerio indica que Administraciones educativas, en colaboración con las universidades, organizarán la realización material de los exámenes de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, como se ha hecho hasta ahora. No obstante, añade que «cada Administración educativa podrá delimitar el alcance de la colaboración de sus universidades en la realización de las pruebas».

Al igual que el curso pasado, las administraciones podrán administrar cuestionarios de contexto a los alumnos que hagan la evaluación final de Bachillerato. El ministerio advierte en el borrador que estos cuestionarios «serán en todo caso anónimos».

ENLACE AL BORRADOR:

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/informacion-publica/audiencia-informacion-publica/abiertos/2017/evaluaciones-bachillerato-2017-2018/evaluaciones-bachillerato-2017-2018.pdf>

EL PAÍS **ANDALUCÍA**

Formación Profesional, una asignatura pendiente de Educación

La Junta aprueba el proyecto de ley para elevar la cualificación y potenciar la empleabilidad

ÁNGELES LUCAS. Sevilla. 07 DIC 2017

Ya en 2013 Andalucía soportaba estos datos: Más de 41.000 personas no lograron plaza de Formación Profesional en el grado que habían pedido. Educación se comprometió en 2014 a trabajar en un anteproyecto de ley para mejorar el sistema. Tres años después, tras culminar el proceso definitivo de asignación de 79.121 plazas de Formación Profesional Básica, de Grado Medio, Superior y Específico, la Consejería de Educación ha reordenado sus apuntes y ha aprobado este martes en Consejo de Gobierno el proyecto de ley de Formación Profesional con el objetivo de "elevar el nivel de cualificación y potenciar la empleabilidad de los jóvenes". Hasta el pasado 2 de noviembre, 31.293 personas no habían sido admitidas en grado Medio y Superior tras finalizar el proceso ordinario de admisión. Una formación, eminentemente la superior, con un alto índice de inserción laboral en una comunidad con 850.000 desempleados.

Ha tardado tres años en reordenar sus apuntes porque, según ha reconocido la consejera del ramo, Sonia Gaya, al anteproyecto le faltaba consenso y con el nuevo texto se ha partido prácticamente de cero para una cuestión que ha valorado de "necesidad imperiosa". "Ha habido cuestiones modificadas sustancialmente, había trámites ralentizados. Ahora será una ley con éxito, es más oportuno esperar a que haya consenso", ha declarado este martes en Sevilla después de que el Consejo de Gobierno haya aprobado el texto, que todavía debe pasar el trámite parlamentario. "Entre las propuestas se prevé una red de centros de formación profesional tanto reglada como dirigida al empleo; se han simplificado los procesos administrativos; se pide nuevos esfuerzos y compromisos a las empresas para las enseñanzas; se potenciará la formación del profesorado y se regulará el servicio de acreditación", ha mencionado Gaya entre otras cuestiones como fomentar la formación dual, que consiste en combinar la actividad formativa con la laboral.

La memoria económica dispuesta para la norma es de 189 millones de euros, que servirá eminentemente para que hasta 2020 se sumen 25.800 plazas de nuevo ingreso a las 79.121 admitidas y también para aumentar los ciclos de 687 a 715 e incrementar en 1.621 las vacantes de profesorado. Una cuantía que resulta insuficiente para el sindicato CC OO, que considera que adolece de recursos. "Esperamos que la norma cuente con la dotación presupuestaria necesaria para que tanto la Formación Profesional del sistema educativo como para el empleo puedan desarrollarse con eficacia", ha informado el sindicato en una nota en la que "considera un error" que el Instituto de Cualificaciones pase a ser gestionado por la Consejería de Empleo.

"Más de 30.000 personas sin plaza es una cifra tremenda, el sistema recupera después a muy pocas de esas personas, hay un déficit crónico en la Formación Profesional tanto nacional como autonómico", apunta Pedro

García, inspector de la Asociación Redes, que considera además que esta ausencia de plazas públicas beneficia a la oferta privada de formación, "y supone un agobio para muchas familias", resalta el inspector, que reclama también más transparencia en el proceso de adjudicación de las plazas y más diálogo político. La nueva ley recoge también un Consejo Rector como órgano consultivo, de planificación estratégica y evaluación de las políticas del sistema de formación y cualificación profesional que estará conformado por representantes de la Junta y de organizaciones empresariales y sindicales.

EL MUNDO

El Ministerio de Educación convoca cerca de 1.000 plazas para docentes en el exterior

EFE. Madrid. 7 DIC. 2017

El **Ministerio de Educación** va a reforzar su acción educativa en el exterior con la publicación de tres convocatorias de puestos de trabajo para cerca de 1.000 plazas de docentes de todos los niveles educativos previos a la enseñanza universitaria y de **Escuelas Oficiales de Idiomas**.

El objetivo es "contar con docentes adecuados para trabajar en entornos educativos diferentes, deseosos de difundir la lengua y la cultura española en otros países a través de la educación y promover la interculturalidad y el plurilingüismo", ha informado en una nota el departamento que dirige **Íñigo Méndez de Vigo**.

La convocatoria más amplia es la de profesores visitantes en **Estados Unidos, Canadá y Reino Unido**, con 777 vacantes para maestros y profesores de **Enseñanza Secundaria**, sean funcionarios de carrera o no.

Por su parte, la red de centros y programas españoles del Ministerio de Educación en el extranjero necesita 181 funcionarios docentes de carrera para cubrir puestos en 16 países de los cinco continentes: **Andorra, Argentina, Alemania, Australia, Bélgica, Brasil, Colombia, Estados Unidos, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Marruecos, Portugal, Suiza y Reino Unido**.

Los profesores seleccionados trabajarán en instituciones educativas variadas como centros españoles en el exterior, secciones en centros de otros Estados, **Escuelas Europeas** o **Agrupaciones de Lengua y Cultura Españolas**.

Asimismo, 25 profesores funcionarios de carrera de Enseñanza Secundaria o de Escuela Oficial de Idiomas tendrán la oportunidad de trabajar como asesores técnicos en el exterior, en 15 países tan diversos como **Nueva Zelanda, Filipinas, Rusia, o Brasil**.

Los docentes que cumplan los requisitos necesarios para cada una de las convocatorias, podrán participar en las mismas inscribiéndose en la sede electrónica del Ministerio de Educación. El plazo para presentación de solicitudes para **Profesores Visitantes** vence el 14 de diciembre y el de **Docentes y Asesores en el Exterior** el 21 de diciembre.

117 plazas de profesorado en la UNED

Además, el Gobierno ha autorizado a la **Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)** a convocar la **Oferta de Empleo Público de personal docente e investigador** correspondiente a 2017 con un total de 117 plazas, de las que 70 son para profesor contratado doctor y 47 de profesor titular.

La validez de la autorización de esta oferta por parte del **Consejo de Ministros** está condicionada a que se apruebe en el **Consejo de Gobierno de la UNED**, que se reúne el próximo día 12, y a que posteriormente se publique en el **BOE** antes de que finalice el año, ha informado en una nota el Ministerio de Educación.

Esta oferta responde a los criterios de la **Ley de Presupuestos Generales del Estado** que fija hasta un máximo del 100% en la tasa de reposición de efectivos para cuerpos de catedráticos, profesores titulares de Universidad y contratados doctores.

La Ley también obliga a cada universidad a reservar el 15% del total de plazas que oferte para personal investigador doctor que haya finalizado el **Programa Ramón y Cajal** con certificado I3.

Así, de las 47 plazas destinadas a profesor titular de Universidad, dos estarán ocupadas por investigadores de dicho programa y de las 70 plazas autorizadas en la categoría de profesor contratado doctor, la reserva será de 11 plazas.

La oferta de empleo público autorizada acumula la tasa correspondiente a las plazas de personal administrativo a las de personal docente investigador, de tal forma que ésta se compone exclusivamente de profesorado.

Ello se justifica por la necesidad de la UNED de abordar la falta de docentes para la impartición de determinadas titulaciones de grado y máster cuya implantación comienza en este curso académico, así como de aquellas otras titulaciones con volúmenes elevados de estudiantes cuyos equipos docentes se han visto mermados por el elevado número de jubilaciones acaecidas desde 2016.



La Educación vasca tropieza con la misma piedra

Eva Domaika pone la lupa en los resultados del informe PIRLS de comprensión lectora

EVA DOMAIKIA. Bilbao. 07.12.2017

Año tras año me entusiasman los llenazos en la Azoka y la cantidad de público joven atraído por la música y la literatura. Este año me pregunto ¿cómo es posible con esa afición a los libros que los escolares vascos, según el informe PIRLS, estén a la cola de toda España en comprensión lectora?

La consejera Uriarte ha dicho que se esperaban los malos resultados. En el último informe PISA suspendimos en lectura. Mientras, muy cerca de aquí, Castilla León se hizo un hueco en el top mundial. ¿Saben cómo lo consiguió? Desde 2006, el Gobierno invirtió en las bibliotecas de los centros, incrementó el número de horas lectivas de lengua e implantó en cada colegio un plan de lectura. Programan cuentacuentos, llevan a autores, tertulias literarias, leen en voz alta... Ese es el modelo que ahora el Gobierno Vasco ha empezado a trasladar aquí: que cada centro cuente con un plan lector.

El último informe PISA, el del suspenso, se hizo en 2015. El lehendakari pidió autocrítica. Ahora llega el PIRLS. De Guatemala a guatepeor. Y en 2018 toca otro PISA. Espero que el Gobierno no se resigne a otro suspenso.



el diario de la educación

Entrevista a Inger Enkvist. Hispanista y pedagoga de la Universidad de Lund:

“Los alumnos son, en última instancia, los responsables de su educación”

Esfuerzo y responsabilidad del alumnado y las familias, además de un profesorado más y mejor preparado con algunas claves para Inger Enkvist. Así como más exámenes en toda la obligatoria y marcar itinerarios diferentes.

PABLO GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO

Inger Enkvist, hispanista y profesora sueca, defiende la profesión docente como una labor de intelectuales, cultos y bien preparados. Un sistema educativo con itinerarios que dé a cada alumno todo lo posible para que desarrolle sus capacidades. Defiende el conocimiento frente al aprendizaje por competencias. A finales de octubre participó en el XVII Encuentro Nacional de Inspectores de Educación en donde habló del papel de los diferentes agentes de la comunidad educativa en el aprendizaje.

Hablaste del papel de las familias en el sistema educativo...

Hablé de los diferentes grupos que intervienen en educación; del Estado, de los profesores, de los padres y de los propios alumnos. Para decir que si las cosas van bien o mal no solo depende de un grupo, y es fácil que la culpa la tiene el Estado, que tienen un mal sistema; o que la tienen los profesores... pero destaca la importancia del apoyo familiar, y que esto es una responsabilidad, no es una estadística. Los propios alumnos son, en última instancia, los responsables de su educación. Y si no hacen un esfuerzo, que tampoco pidan que haya un buen resultado. Esto no es solo una opinión, se ha comprobado y es de sentido común.

¿Las familias deben preocuparse más?

Sí. Hay una investigación británica de los años 50-60 en la que miraron niños de 7 años en los que había diferencias. Estas se debían no a un déficit de su lenguaje normal, social, si no a que algunos habían empezado más tarde su desarrollo intelectual, y otros habían avanzado mucho.

Hay también una investigación norteamericana, de Kansas en los 60, en una idea de acabar con las desigualdades, con bebés de 6 meses. Hicieron una grabación de una hora durante dos años y medio. Con 42 niños de diferentes grupos sociales. El resultado es que a los 3 años algunos tenían vocabulario activo de 700 palabras, mientras que otros de 2.100 palabras.

Lo verdaderamente interesante es que encontraron un dato que no buscaban: los que tenían un vocabulario de 700 palabras, habían oído algo así como 10 millones de palabras. El otro grupo, 30 millones. Además de lo genético, tenemos que algunos niños simplemente no han tenido acceso a más material que este. Si tus padres no te dirigen 20 millones de palabras extra antes de los 3 años esto no es culpa de la sociedad; pero es un dato que debemos tener en cuenta y debería hacernos cuidar mucho la calidad del profesorado en todos los niveles, también en primaria.

Si la familia no respeta a sus hijos tanto como para hablar con ellos, estar con ellos, porque por quererlos... ¿cómo lo compensas con medidas sociales? Otras investigaciones del mismo tipo vienen a decir que la

atención de los padres, tanto de cariño como intelectual, y el esfuerzo del propio alumno para leer y aprender cosas intelectuales, son muy importantes para el desarrollo del alumno.

El concepto socioeconómico, que se utiliza muchísimo, es un concepto político porque se quiere evitar la idea de la responsabilidad personal.

Se dice en investigaciones como PISA que si se cuenta el índice socioeconómico los resultados se igualarían más, pero los niños no viven en una burbuja en la que esto pueda sustraerse...

Por eso hablo de un psicólogo norteamericano que se llama Laurence Steinberg que escribió hace algunos años *Beyond de classroom: Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do* (Más allá de la clase: Por qué la reforma escolar ha fallado y qué deben hacer las familias). Estudió cuántas horas dedicaban los alumnos a sus tareas. Adolescentes de 13 y 14 años, unos 20.000 jóvenes. Llega a la conclusión de que los que llama anglos, de origen étnico europeo, trabajan mucho pero no con los estudios. Participan en cosas de arte, deporte, trabajan, hacen mil cosas y se dedican a estar con los amigos... están muy ocupados. Pero dedican muy poco tiempo al estudio y, aunque no les sale mal, sí regular. Están muy por debajo de su capacidad de aprender. Los contribuyentes les pagan los estudios, y a ellos no les apetece aprovechar esa posibilidad.

Mientras, los alumnos asiáticos recién llegados a Estados Unidos sí se dedican a los estudios. Una escuela que es muchas veces pública, obligatoria, gratuita, necesaria para conseguir una plaza en la universidad, para tener un puesto fijo... las personas autóctonas lo toman como algo evidente, sin valor, sin importancia. Y los recién llegados ven el enorme valor de todo eso y lo aprovechan a fondo. Esto demuestra que es el puro esfuerzo la gran diferencia entre los anglos y los vietnamitas, los coreanos, los chinos. Es el esfuerzo. Y también quizás el apoyo de los padres. Diría que las familias anglo queremos a nuestros hijos pero no les exigimos tanto.

¿Cómo cambiamos la mentalidad de unos jóvenes?

La solución está en la educación. Con algo tan sencillo como tener unos exámenes exigentes, restringir un poco la entrada a la universidad en vez de abrir las puertas a quien se acerque por ahí... esto no cuesta dinero.

El ministro Wert decía que si la PAU la pasaba tanta gente es que no funcionaba bien...

Claro, claro... es obvio. Cuando alguien oye que el 95% pasa y puede seguir, uno no piensa en el nivel de estímulo que tiene un examen; no es solo comprobar que a una edad los alumnos de un país tienen ciertos conocimientos. La idea es que con el examen trabajen más, que se esfuercen más y que aprendan buenas costumbres de trabajo. Lo que veo en la universidad.

No es solo que tengan menos conocimientos, es que no tienen esta costumbre automática de trabajar, de ponerse una meta. Esto es una técnica y si aprendes a hacer esto en la ESO, no te cuesta luego nada..

Hay quien critica ciertos exámenes porque segregan o dejan fuera a ciertos alumnos...

Sí, esto se dice, por todas partes, lo repiten y lo repiten, pero esto es una falacia, a mi modo de ver. Hay miedo a la desigualdad. Esto es hipocresía. Si tienes miedo a una posible desigualdad es que sabes que ahí está, pero no quieres hablar de ella. Además, si sigues como si no fuera un problema, no vas a hacer nada para disminuir la desigualdad.

En Singapur, un país poco popular porque allí se esfuerzan, tienen un lema: cada alumno debe tener la posibilidad de llegar a su nivel óptimo. Tener un lema así quiere decir que tú aceptas la idea de que los alumnos son diferentes, pero al mismo tiempo dices que lo que podemos ofrecerles es llegar hasta donde puedan, no sin esfuerzo. Cada uno tendrá que esforzarse.

Si aceptamos ese lema, aceptamos itinerarios, usando una palabra maldita: proponer diferentes caminos para que puedan llegar a su nivel óptimo, porque lo que es inaceptable, despreciable, es que sabemos que los alumnos con dificultades para estudiar se quedan estancados en su aprendizaje, quizá a los 10 años de edad: sin saber leer de manera fluida, sin tener las cuatro reglas de cálculo... aunque les des más horas no se enganchan al grupo, al revés. El resto la escolarización es un puro esperar, un intentar que no te vean, pasar desapercibido. No un regalo por parte de la sociedad, sino algo horrible. Hemos introducido en los países occidentales la idea de una talla para todos.

¿Cómo ha sido esto?

Yo creo que eso se basa en parte en un pensamiento mágico, porque vemos el cociente intelectual, el número 100 y de alguna manera sabemos que los que tienen 130 se aburrirán; y se dice de manera cínica que de todos modos ellos se arreglarán. Pero también los hay de 70, 75 y 80 y tienen mucho más difícil defenderse, sus familias lo tienen más difícil para encontrar un centro adecuado para ellos y las opciones para su vida profesional son menores. Y se dice que la escuela única es para ellos, pero no es para ellos, porque no se ha comprobado que esto les favorezca, es una suposición, una afirmación de unos ideólogos que dicen que esto es lo bueno. Esto es cínico, es no tener conmiseración, no querer ayudarles.

¿Cuál sería la solución, tener tres sistemas diferentes?

Sí. Yo diría que a los 11 o 12 años hay que ofrecer esas tres ramas. Vamos a exigir a todos un poco más de lo que les viene fácil, para que todos hagan lo mejor posible y sientan el placer de aprender y salir adelante. Y siempre tener abierta la puerta para pasar a otro camino. Porque nadie quiere mantener a nadie en un camino, en una elección que después de un tiempo no es la mejor.

Se dice de esto que es condenar a los del camino más lento a no ir a la universidad. Pero si la cuestión es saber leer de manera fluida y entender información social, comercial, política. Debemos darles eso para que sean ciudadanos y personas competentes.

Se dice que además, de las metodologías, hay un problema con los contenidos. Los alumnos con ellos...

Dicen eso, sí, lo sé. Creo que están equivocados. Es cierto que muchos alumnos se desconectan y no se interesan por el contenido, pero eso es porque no han empezado a aprender. Si empiezas a aprender algo, el profesor puede conectar con lo que ya sabes y, además, te acostumbras a sentir un placer aprendiendo. Tanto por el aprendizaje en sí como porque te acuerdas de lo que has aprendido antes. También por tener un 9 sobre 10 (risas). Pero claro, un niño que no ha sentido eso con una profesora, que le dice: "Es aburrido pero lo tenemos que hacer"... claro, ¿cómo se va a interesar el niño por eso?

Una maestra o un profesor que lleva a su grupo con una sonrisa y dice el viernes: "¿Os acordáis de que el lunes no sabía algo y hoy casi todo el grupo lo sabe? Y la semana próxima podremos dejarlo y dar un paso más".

Hay que construir un entorno social afectivo e intelectual alrededor del niño e incluirlo en el grupo de niños que aprenden bien con su maestra. Van a vivir felices.

Parece que hay un choque entre quienes habláis más de contenido, más intelectual si se quiere, y el aprendizaje por competencias.

Es una diferencia tanto intelectual como ideológica. La moda de las competencias vino de la OCDE, una organización económica. PISA mide competencias y, en parte, estas se basan en los conocimientos, pero en parte es algo práctico, como algo que se hace con las manos, que se entiende trabajando. Es un tipo de mistificación: decir que hay algo diferente del aprendizaje intelectual es disminuir la importancia de este. Y ahí hay una relación con una idea política de que todo el mundo es igual, todos son iguales y todos pueden tener competencias, habilidades... Creo que esto es un engaño.

Lo que necesitan todos es desarrollar al máximo su inteligencia y sus conocimientos y después de esto, pueden hacer diferentes cosas con lo aprendido. Pero no quiere decir que haya un atajo: que puedes ir a las competencias sin pasar por el conocimiento. Da un poco la idea de que hay algo al lado de la inteligencia y los conocimientos, las competencias. Esto es puro engaño, no puedes tener una competencia que no se base en la comprensión y la inteligencia.

Los socialistas que están detrás de PISA y la OCDE no entienden bien lo que es realmente. Están tan ideologizados que se engañan a sí mismos porque no entienden bien cuáles son los mecanismos.

Insistes mucho en la necesidad de que los profesores sean una figura intelectual. Hablas sobre la formación en Finlandia.

Hay ejemplos en varios países. Me han dicho que en Corea, la parte mejor del sistema es la primaria, porque para sus docentes hay una cuota: todos los que entran tendrán un trabajo después y un salario muy bueno. Es atractivo entrar porque tienes la vida arreglada. Mientras, para la secundaria, estudian muchos pero sin saber si entrarán en la profesión. Hay más inseguridad y un nivel un poco menor.

Según Diane Ratvich, historiadora de la educación, dice que la década de oro de la educación en EEUU fueron los años 30, porque con la crisis muchas empresas cerraron y gente muy inteligente de otras áreas, de pronto, quiso ser profesor. Durante estos años y antes de la guerra, intelectualmente tuvieron excelentes profesores. Y, además, se dio algo menos de inmigración. Se dio a la vez, una población estudiantil más estable y un nivel claramente más cualificado en el profesorado. El resultado fue muy bueno,

Esto concuerda con Finlandia. Elegir a los profesores entre los mejores del bachillerato es exactamente esto. Elegir a los mejores antes de la formación. Lo mismo hacen en Singapur, que ofrecen una paga durante los años de formación, pueden reclutar a algunos muy buenos. Y después de formarlos y dejar que trabajen unos cuantos años, pueden seguir como empleados del Ministerio de Educación, escribir manuales o ser formadores de profesores. Cuando empiezas con una base muy fuerte intelectualmente, todo lo demás prácticamente se arregla solo. Porque es gente de confianza, gente inteligente.

¿Es mejor valorar el expediente frente a la experiencia?

Yo diría que sí. Si les hacen una prueba de conocimientos se podrían presentar tanto los que han trabajado muchos años como los nuevos. Un buen profesor, con muchos años de experiencia, debería saber mucho; y algunos jóvenes, aunque hayan pasado recientemente por la universidad, quizá no sepan tanto. Así que es muy justo hacerles una prueba de conocimiento...

Los profesores se sienten siempre criticados: por las familias, por las administraciones...

Es así. No creo que la percepción de los docentes sea equivocada. Para corregirlo se necesitan, por ejemplo, exámenes escritos al final de la escuela obligatoria, de la ESO, a los 11 años también, y al final del Bachillerato, para que se viera al profesorado como una ayuda necesaria para que el hijo obtenga un buen conocimiento y pueda defenderse en los exámenes. Si no hay exámenes, si los resultados a penas importan,

solo para algunas pocas carreras, y si ve que un alumno puede quedarse en el grupo a pesar de que trabaje poco... esto es como burlarse de los profesores.

Y aquí estamos de vuelta con los itinerarios. Es bastante cruel eso de repetir curso. Ayuda a veces, pero quizá es un signo de que el chico está en un programa que no le conviene. Si no hay una opción entre diferentes itinerarios, quizá un chico que no trabaja bien en un itinerario, pudiera trabajar mejor cambiando la dirección, más que repetir. Con la repetición quizá algo más aprenderá, pero será mejor empezar con algo ligeramente distinto.

Últimamente hay mucha apuesta por la innovación educativa, como metodologías activas...

Esto no está probado. Si no, estaríamos en la cumbre de la educación internacional. Con tanta innovación como tenemos.

Hay un estudio de John Hattie que dice que no es la inversión en tecnología, sino la clase magistral, la atención y el estudio cuidadoso lo que da buenos resultados. Otro estudio de Hanusek y Bosman, economistas especializados en educación, y dicen que no es más inversión en un sistema que no funciona, o en tecnología, ni en los sueldos, sino hacer otros cambios. Son los exámenes externos rigurosos, esto es lo más importante.

Eso de la innovación educativa es una manera de intentar ganar dinero chantajeando o seduciendo a personas que representan al sector público que pagan con el dinero de los contribuyentes. Es lamentable...



La resiliencia en educación: ¿qué factores la propician?

PUBLICADO EL 04 DIC 2017

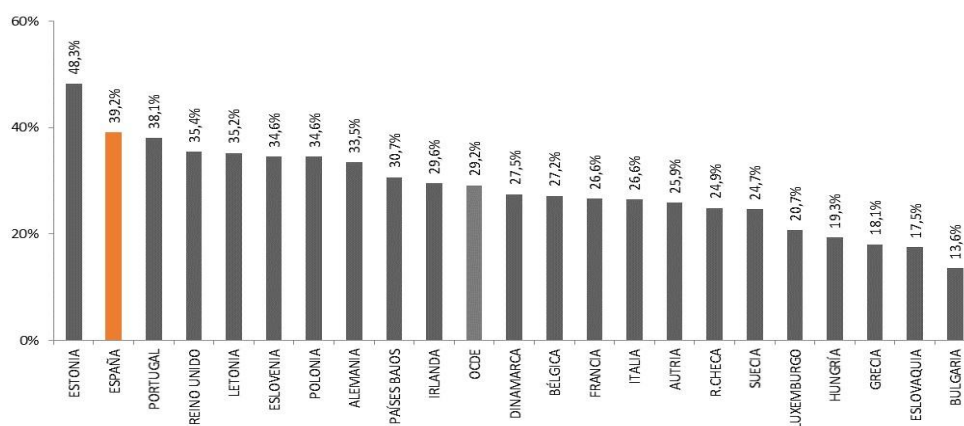
Autor: Pau Marí-Klose. Universidad de Zaragoza.

Fuente: Resumen del comentario del autor incluido en Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2017. Fundación Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. 2016.

De acuerdo con el diccionario de la RAE, la resiliencia es la capacidad de adaptación de un ser vivo frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos. Trasladada al contexto educativo, donde está tan de actualidad, se entiende por resiliencia la capacidad del estudiante de superar las dificultades y retos que conlleva obtener buenos resultados en un hogar en situación poco favorecida.

En el gráfico que mostramos a continuación, vemos que el porcentaje de alumnos resilientes en España es superior en 10 puntos a la media de la OCDE, sólo superada por Estonia.

Porcentaje de estudiantes resilientes según los resultados en la prueba de ciencias. PISA 2015.



La aportación del profesor Marí-Klose, que a su vez se inspira en los trabajos de Bronfenbrenner (1979) y de Casillas (2008), propone un modelo donde se distinguen cuatro dimensiones de la resiliencia académica: la individual, la escuela, la comunidad y la familia.

La dimensión individual incluye diversas características psicológicas que promueven respuestas positivas ante la adversidad: la confianza en uno mismo, el sentido de la autonomía, la motivación para incidir de forma efectiva sobre el entorno, la capacidad de autorregulación emocional, la capacidad de encontrar solución a dilemas interpersonales (Rutter 1987; Schooner et al. 2004), etc. Desde este punto de vista, estas cualidades resultan decisivas en episodios críticos de la vida de las personas, modificando la reacción hacia factores de riesgo. Esta dimensión personal se puede interpretar como una condición necesaria pero no suficiente para llegar a la resiliencia.

Algunas cualidades de los alumnos resilientes resultarán decisivas en en su vida.

La escuela constituye una segunda dimensión relevante de la resiliencia. El clima escolar, y en especial la relación con profesores y compañeros, influye de manera decisiva en las probabilidades de éxito académico de estudiantes que se encuentran en situaciones de adversidad; las escuelas pueden aportar elementos clave: equipos directivos con capacidad de liderazgo, presencia de profesores motivados, apoyo de mentores, actividades extracurriculares, etc. También puede ser clave la capacidad de la escuela de forjar complicidades con agentes comunitarios y con las propias familias. La mejora de los vínculos familia-escuela es una de las estrategias más importantes establecidas por organismos internacionales como la Comisión Europea (2011) y la OCDE (2012) para reducir el fracaso escolar y el abandono prematuro de los jóvenes del sistema educativo.

Estrechar los vínculos entre familia y escuela disminuye el fracaso escolar y el abandono prematuro.

La tercera dimensión que estudia el profesor Marí-Klose es la comunidad. El acceso a bibliotecas, transporte u otros servicios públicos disponibles puede influir en el rendimiento educativo del alumnado. Y, también, la comunidad entendida como contexto social donde los niños adquieren actitudes y comportamientos pro-académicos. Cuando los niños están rodeados de adultos que representan modelos de comportamiento positivo, se favorece la resiliencia (Bandura 1992).

Modelos de comportamiento positivo, estilos parentales y relaciones sociales intensas favorecen el éxito educativo.

La cuarta dimensión de la resiliencia tiene que ver con las actividades familiares. En un sentido restringido, algunos investigadores se han centrado en los aspectos estructurales de los vínculos familiares (por ejemplo, la convivencia o no de los dos progenitores con el niño) y de los vínculos que las familias establecen con su entorno (la relación de los padres con los padres de amigos del niño, la de los padres con los agentes educativos), así como la intensidad de estas relaciones. Otros investigadores hacen un uso más laxo del concepto de capital social, que tiene en cuenta el sentido o contenido de la relación (comunicación, control, apoyo, expresión de afecto, etc.) y los roles y normas que se ejecutan. Desde este punto de vista, el elemento clave que favorece el éxito educativo son los estilos educativos parentales.