

**europapress.es**

El PP propone estudiar "otras ayudas" para "incrementar" la capacidad de elección de colegio por las familias

(EUROPA PRESS).01.01.2017

El Partido Popular propone, de cara al Pacto de Estado Social y Político por la Educación, analizar "otras posibles fórmulas de ayudas" para "incrementar" la capacidad de elección de las familias españolas respecto a la educación, apoyar de "decididamente" a la educación pública y concertada, abogar por la "neutralidad ideológica" en las aulas o garantizar el derecho de los padres a que sus hijos reciban la enseñanza en castellano.

El PP no concreta qué tipos de ayudas baraja para defender la libertad de elección de los padres, pero lanza la idea en medio de un debate que se da en varias comunidades y en el seno del Congreso de los Diputados sobre los conciertos educativos, cuestionados por los partidos de izquierdas, y que los 'populares' defienden basándose en el artículo 27 de la Constitución. "Para que la libertad pueda ejercerse de la manera más eficaz resulta imprescindible apoyar decididamente la educación pública y la educación concertada así como incrementar la capacidad de elección de las familias respecto a la educación de sus hijos analizando otras posibles fórmulas de ayudas", señala el texto de la ponencia, coordinada por la vicesecretaria de Estudios y Programas, Andrea Levy, y que el PP debatirá en su congreso nacional de febrero.

En esta línea, los 'populares' indican en este documento que desde el "respeto al derecho inalienable" de los padres a ejercer su labor como primeros educadores de sus hijos, hay que abogar por la "neutralidad ideológica" en las aulas y por garantizar la enseñanza en castellano como lengua vehicular a los progenitores que así lo deseen. También apuestan por "acabar" con las diferencias que existen entre las comunidades autónomas para lograr un sistema educativo "vertebrado y vertebrador", que garantice "la misma" igualdad de oportunidades a alumnos, familias y profesores.

PENSAMIENTO COMPUTACIONAL, ORATORIA Y DEBATE

El PP quiere reforzar las materias instrumentales, como Lengua y Matemáticas, a las que añade el "pensamiento computacional" y cree que hay que fomentar la capacidad de expresión de los jóvenes con el fomento de la oratoria y el debate, como, según explican en la ponencia, los países vecinos desarrollan desde hace décadas. El texto no hace ninguna referencia a la LOMCE ni a las 'reválidas', pero sí propone buscar un modelo que permita evaluar el conjunto del sistema "de la forma más rigurosa y eficaz posible" y que el análisis de los resultados implique la adopción de políticas. En cuanto a las nuevas tecnologías en las aulas, el PP aboga por la elaboración de un 'Plan Nacional de Digitalización de la Enseñanza y el Aprendizaje'. Asimismo, para elevar el nivel de conocimiento de inglés de los estudiantes plantea impulsar un 'Plan de Fomento del Bilingüismo', que incluye la formación del profesorado, la modificación de los métodos de aprendizaje y la homologación de lo que se considera un centro bilingüe.

TASAS UNIVERSITARIAS y CUERPOS NACIONALES DE PROFESORES

Los 'populares' apuestan por "seguir incrementando" la partida de becas y ayudas al estudio "nacionales e internacionales" y por reducir las tasas universitarias de forma progresiva, igualando a las de grado y máster, como ya ha planteado el propio ministro de Educación, Cultura y Deporte, que ha censurado, además, las diferencias de precios públicos entre comunidades autónomas. La ponencia propone el cambio del sistema de acceso a la función pública docente, que "garantice la existencia de los cuerpos nacionales del profesorado", así como el diseño de un modelo "atractivo" de carrera profesional, "vinculada a la innovación, formación y evaluación", como base del Estatuto del Personal Docente. También propone el Estatuto del Personal Docente e Investigador para el ámbito universitario y consensuar con las autonomías, universidades y sindicatos el sistema de promoción profesional de los docentes universitarios, pues el actual, reformado por el ex ministro Wert, está siendo muy contestado por los rectores y la comunidad educativa.

europapress.es

Los docentes y la evaluación del sistema, prioridades de Ciudadanos para el Pacto Educativo

MADRID, 4 Ene. (EUROPA PRESS) –

La cuestión docente, la convivencia escolar y las evaluaciones al sistema educativo, son los temas prioritarios que Ciudadanos pondrá sobre la mesa en la subcomisión de Educación en el Congreso, de cara a llegar a un Pacto de Estado con el resto de fuerzas políticas. Así lo ha explicado a Europa Press la portavoz de la formación naranja, Marta Martín, que este miércoles, 4 de enero, mantenía una reunión intensiva junto a otros miembros de su partido, para preparar el "mapa" de "lo más importante y relevante" que quieren consensuar con los partidos en la Cámara Baja.



Según ha señalado, su formación tiene como una de sus prioridades la cuestión docente, es decir, "el sistema de acceso a las plazas, la formación continua de maestros y profesores" y, en general, "intentar cambiar el panorama que hay con el capital humano" en esta profesión.

Del mismo modo, ha explicado que se buscará tratar la convivencia escolar y modificar el currículum LOMCE y también tratar las evaluaciones. "Hemos hablado de cómo deben ser los modelos de evaluación y dónde aplicarlos, no sólo para la medición de conocimientos, sino también para evaluar las administraciones y a los profesores, ya que queremos que su formación sea continua", ha explicado Martín. En el encuentro se ha hablado, además, de la presentación, ante el ministro de Educación Cultura y Deporte, Iñigo Méndez de Vigo y el secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Marcial Marín, el Programa de Refuerzo Educativo para luchar contra el fracaso (PREFE), negociado con el PP para el pacto de investidura. Martín espera poderse hacer llegar a ambos cuando se retome de nuevo la legislatura tras este periodo de vacaciones. Según ha apuntado, la formación naranja ya tiene pedido el encuentro desde hace tiempo.

EL COSTE DE LA FALTA DE ACUERDO

Para la portavoz de Educación de Ciudadanos en el Congreso lo principal es tener pronto una reunión con el resto de portavoces de los grupos políticos y espera que "no haya problemas de consenso" y que el Pacto de Estado "salga adelante". "Lo que queremos desde Ciudadanos es que se abra un debate centrado en la educación, que no sea político", ha apuntado Martín, que culpa de esta actitud a la situación actual de esta materia. "No tiene que haber discrepancias si pensamos en mejorar la calidad de la educación", ha apuntado. Del mismo modo, ha señalado la necesidad de hacerle llegar a la gente "el mensaje de cuál es el coste en cohesión social, en dimensiones económicas, en calidad democrática y en bienestar, que tiene el que no se llegue a un pacto". "Si no conseguimos esto va a tener efectos claros que la gente va a conocer", ha denunciado. Por el momento, tendrán que esperar a que se reanude la actividad en el Congreso para poner fecha a la primera reunión de la subcomisión, que aún no tienen estructurada su composición. Desde Ciudadanos esperan que pueda ponerse en marcha durante la primera semana de febrero.

EL PAÍS C. DE MADRID

Una escuela que sobresale en el informe PISA pero cojea en equidad

La oposición agradece la vuelta al diálogo; ahora la oposición reclama nuevas políticas

JUAN ANTONIO AUNIÓN. Madrid. 5 ENE 2017

Después de años de guerra abierta entre la mayor parte de la comunidad educativa y el Gobierno regional, la vuelta al diálogo es sin duda uno de los puntos más destacables del sector en 2016. La oposición reconoce, agradece y abraza el nuevo talante, pero reclama hechos que no terminan de llegar (como la construcción de nuevos colegios) y critica una "política continuista" de baja inversión que resulta en alta desigualdad, aseguran. El departamento que dirige Rafael van Grieken defiende "la calidad" de su modelo, con bilingüismo a la cabeza y avalada, opinan, por los buenos resultados en el informe PISA.

En la Comunidad de Madrid estudian 1,1 millones de alumnos desde infantil hasta bachillerato y FP, a los que hay que sumar 275.000 universitarios. Un enorme sistema que completan decenas de miles de profesionales (empezando por 87.000 docentes de escuelas e institutos y cerca de 23.000 profesores de enseñanza superior) y en permanente tensión, pues sobre él se construye el futuro económico y social.

Pacto educativo. El pasado septiembre, la Comunidad presentó una propuesta de acuerdo "que sienta las bases y la estrategia educativa de la región para los próximos años y que dé estabilidad". Es un claro exponente del cambio de talante del Gobierno madrileño en este campo, pero también, según la oposición, es el mejor ejemplo de lo que consideran buenas palabras sin contenido real. "Solo ha habido un documento, que básicamente recoge ideas del programa electoral del PP, rechazado por todos los grupos e instituciones", asegura el diputado del PSOE Juan José Moreno. "Quieren alcanzar un pacto educativo sin hablar de diagnóstico ni de presupuesto", se queja desde CC OO Isabel Galván, que admite, no obstante, que las negociaciones en materia laboral sí han avanzado mucho y van por buen camino.

"La vuelta al diálogo es en sí mismo un objetivo cumplido", asegura Emilio Díaz, portavoz de la patronal mayoritaria concertada Escuelas Católicas, que en todo caso echa en falta "la puesta en marcha de nuevos programas".

Bilingüismo. Precisamente, el continuismo es lo que le achacan en general la oposición al equipo de Van Grieken. Este destaca de su política en 2016 "la ampliación por primera vez" de los programas de educación bilingüe (se dan buena parte de las asignaturas en un segundo idioma) a la FP y que un 45% de los centros educativos públicos son ya bilingües. La calidad del sistema, aseguran, la demuestra el informe PISA de la OCDE (evalúa cada tres años las destrezas de los alumnos de 15 años de todo el mundo) que coloca a Madrid entre las comunidades con más puntuación (junto a Castilla y León y La Rioja) y muy cerca de los países mejor colocados, como Singapur, Canadá o Finlandia.

Sin embargo, en ese mismo informe se puede ver la otra cara que no se cansa de señalar la oposición: la desigualdad y la falta de equidad. PISA dice también que Madrid es la quinta comunidad con el peor índice de inclusión académica



(medida según las diferencias entre alumnos dentro de un mismo centro), empatado con Navarra y a tres puntos de La Rioja y a casi cinco de Castilla y León. Además, Madrid es la tercera autonomía, solo por detrás de Cataluña y Canarias, con mayor diferencia de resultados entre los centros de contextos desfavorecidos y los de contextos socioeconómicamente más favorecidos: 65 puntos de media, el equivalente a dos cursos escolares completos. En Castilla y León, esa diferencia es casi la mitad: 37 puntos.

Estas diferencias se ven claramente y persistentemente si se comparan las zonas ricas y más pobres de la región. En el este y el sur, por ejemplo, la tasa de graduación en 4º de ESO está en el 60%, muy por debajo de la capital (67%), el norte (70%) y oeste (72%), según los últimos datos, de 2013-2014. En 2005, en la prueba de conocimientos de sexto de primaria, oeste, norte y capital obtuvieron una media de 6,22, 5,93 y 5,86 puntos, mientras que sur y este sacaron 5,64 y 5,62.

Este es el resultado, según la diputada de Podemos Cecilia Salazar, de “una política educativa muy elitista” que está haciendo “aumentar la brecha social”. Esta consejería “continúa el proceso de desmantelamiento de la escuela pública”, añade. Madrid es la segunda comunidad con menos peso de la pública (que acoge al 55% de alumnos), solo por delante de País Vasco (51,1%).

Atención a la diversidad. La atención a la diversidad es una de las bases para compensar esas diferencias y una de las políticas que más se ha visto afectada en Madrid durante los años de crisis con la pérdida de profesionales y programas. En este capítulo la consejería asegura que está mejorando la situación, por ejemplo, con “45 nuevos maestros especialistas en Audición y Lengua y en Pedagogía Terapéutica” o 44 centros preferentes públicos con aulas para alumnos con autismo.

Sin embargo, la oposición en bloque se queja de que el compromiso de reducir el número de alumnos por profesor que sacó la oposición en la Asamblea y se incluyó en los presupuestos de 2016 no se ha cumplido. Sin información oficial en la región, los últimos datos del Ministerio de Educación dicen que Madrid sigue teniendo la media de alumnos por profesor más alta de España (14,1).

Financiación. Muchos de estos problemas se deben, según la oposición, a una financiación muy escasa: el gasto público por alumno también es el más bajo, menos de 4.000 euros al año. María Teresa de la Iglesia, de Ciudadanos, admite “el esfuerzo que ha hecho este Gobierno”, pero insiste en que todavía “no se ha recuperado la inversión”, tras años de fuertes recortes. Destaca, no obstante, la bajada de tasas de un 20% en las escuelas infantiles y la reducción dos años consecutivos en las matrículas universitarias. En este caso, han bajado un 15%, pero después de una brutal subida media del 66% entre 2012 y 2013. Mientras la Consejería saca pecho de su esfuerzo en becas —“Hemos logrado un récord que supera los 100 millones”—, Isabel Galvín, de CC OO, destaca la escasez de las ayudas a libros de texto y comedor y las promesas sobre papel que no se cumplen: “En 2015 no se gastaron todo el presupuestos”.

A la espera de nuevos institutos. Buena parte de los nuevos colegios e institutos públicos prometidos en los presupuestos de 2016 no están empezados, aunque algunos de ellos ya se han licitado o están en camino, según señala de forma unánime la oposición. “Hay muchas quejas porque no están llegando los centros escolares necesarios para atender a los nuevos barrios”, protesta María Teresa de la Iglesia, de Ciudadanos. Algunos ejemplos son la ampliación del instituto público Neil Armstrong de Valdemoro; la construcción de otros dos centros en los barrios de Montecarmelo y San Fermín (la consejería asegura que en estos casos está a la espera de que los Ayuntamientos resuelvan la cesión de las parcelas) o uno de bachillerato y FP en Paracuellos del Jarama.

EL MUNDO

España es uno de los países de la OCDE con menor autonomía en la escuela (PISA 2015)

La escuela española tiene un 57% de capacidad para tomar sus propias decisiones, frente al 71% de media de la OCDE

La OCDE dice que "obtienen mejores resultados aquellos alumnos que estudian en centros con mayor autonomía"

La Lomce tenía como objetivo dar más autonomía a colegios e institutos, pero, en la práctica, no lo ha hecho

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 08/01/2017

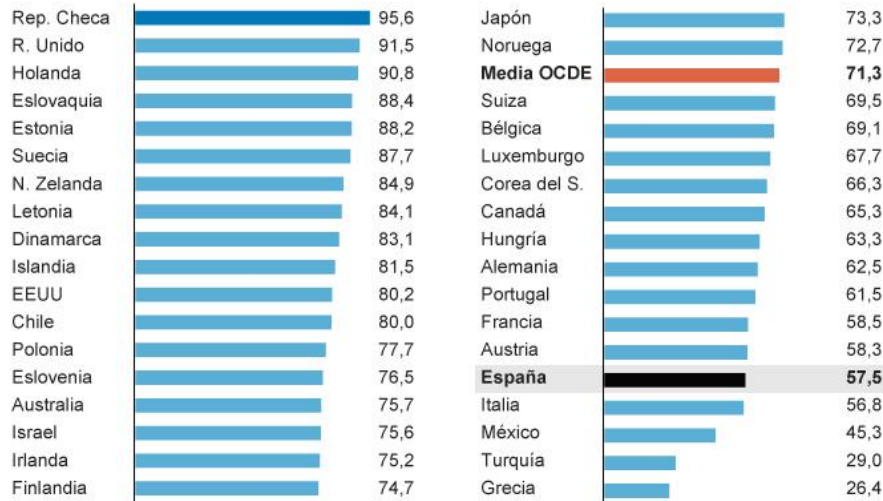
España es uno de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) donde los centros educativos tienen menor **autonomía**. La mayor parte de las decisiones relacionadas con la escuela la toman los gobiernos regionales, mientras que los directores, los profesores y los consejos escolares apenas cuentan con margen para gestionar, innovar y establecer proyectos educativos propios.

Así lo indica la OCDE en el análisis de los datos del Informe PISA2015, en donde ha creado un **Índice de Autonomía Escolar**, entendido como el porcentaje de tareas en las cuales los centros tienen una responsabilidad considerable. Si

la media de la OCDE llega al **71%**, en España es del **57%**. Ocupa el puesto **número 31** de una lista de **35** estados y sólo está por encima de Italia, México, Turquía y Grecia.

Índice de autonomía escolar

Porcentaje de tareas en las cuales el director, los profesores y el consejo escolar tienen una responsabilidad relevante en la toma de decisiones



Fuente: Informe Pisa 2015.

A. Hernández / EL MUNDO GRÁFICOS

Éste es uno de los países donde los directores disponen de menos capacidad para contratar a profesores (el 34%, frente al 70% de media de la OCDE); despedirlos (33% frente al 57%); fijar sus salarios (4% frente al 20%); subirles el sueldo (5% frente al 23%); seleccionar a estudiantes (29% frente al 75%) o determinar el currículo (15% frente al 27%). Son bastante autónomos, eso sí, cuando se trata de poner normas disciplinarias y fijar el presupuesto del centro. En la misma situación se encuentran los consejos escolares y los profesores, quienes, en la práctica, sólo pueden decidir cuando se trata de escoger los libros de texto (91% frente al 81% de la media).

La OCDE dice que «obtienen mejores resultados aquellos alumnos que estudian en centros donde los directores y, por extensión, los profesores han disfrutado de mayor autonomía para gestionar la escuela». Por contra, «logran peores notas cuando el Gobierno se encarga de todo, especialmente del currículo».

La investigación se remite también al trabajo del profesor de la Universidad de Stanford Eric A. Hanushek, que advierte que la autonomía de los centros no siempre es efectiva: repercute de forma positiva en los sistemas educativos que lo hacen bien, pero perjudica a los que lo hacen mal. Sus ventajas, en definitiva, dependen de cómo de preparados estén los centros -y, sobre todo, los directores- para usar su libertad de forma responsable y para rendir cuentas. Pero la OCDE la aconseja porque la escuela «conoce las necesidades de los estudiantes mejor que los altos cuerpos administrativos».

La Lomce, en teoría, daba más autonomía

No deja de ser paradójico que los datos de la OCDE saquen los colores a España en este asunto, cuando uno de los objetivos de la Ley Orgánica para la Mejora Educativa (Lomce) era, precisamente, que colegios e institutos ganaran en autonomía.

Distintas fuentes educativas señalan que se trataba de «una aspiración» del Gobierno que «finalmente no se ha podido realizar», tal y como reflejan los datos de PISA. El estudio de la OCDE no aprecia un incremento significativo de la autonomía de los centros entre 2009 y 2015; es decir, entre antes y después de la aprobación de la Lomce.

La reforma educativa del PP permite a los centros impartir las asignaturas que consideren oportunas, pero los directores denuncian que, «en la práctica, no hay sitio en la programación para hacerlo, porque el currículo está muy marcado».

El Ejecutivo insiste, sin embargo, en que las escuelas tienen ahora más margen de actuación. Incluso atribuyen a esta circunstancia el progreso de los alumnos españoles de 10 años en las pruebas internacionales TIMSS. «La clave de la mejora ha sido la introducción de una nueva ley educativa que ha pretendido atender la diversidad. La Lomce ha insistido en la autonomía de los centros, una de las claves para adaptar el sistema educativo a esos alumnos. La clave es la profesionalidad del profesorado, con autonomía para adaptar los currículos», dijo hace unas semanas José Luis Blanco, director general de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio de Educación.

*"La autonomía es insuficiente"*

«No es verdad que la Lomce haya aumentado la autonomía de los centros. Simplemente quita competencias al consejo escolar y se las da al director, pero no son muy significativas», objeta Alberto Arriazu, presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos (Fedadi).

En su opinión, la escuela debería tener «una mayor capacidad» para poner en marcha proyectos propios y «seleccionar el personal». «Pero es muy complicado hacerlo, porque no tenemos responsabilidades. Un ejemplo: si, como director, decido que todos vamos a modernizarnos y formarnos en nuevas tecnologías y un profesor se niega, no puedo hacer absolutamente nada al respecto».

Nicolás Fernández Guisado, presidente del sindicato de profesores Anpe, coincide en que «la autonomía es aún muy insuficiente». «Existe una actuación todavía muy intervencionista por parte de la Administración», señala. Y apunta que «uno de los pilares del pacto educativo pasa por la autonomía organizativa, pero también por la selección del profesorado o la movilidad de los docentes», cuestiones que durante décadas han estado arrinconadas en la agenda educativa.

«En algunos países, los directores tienen amplios poderes para desarrollar su misión, y son elegidos directamente por la Administración. Creo que éste era el espíritu de la Lomce», expresa Antonio Cabrales, profesor de Economía de la University College London. «Pero España tiene un problema brutal de falta de confianza en la Administración y los profesionales tienen miedo de que les coloquen comisarios políticos en el centro, y quizá con buen motivo».

¿Qué fórmulas podrían aplicarse en España para lograr más autonomía de forma responsable? «Yo creo que lo primero es recuperar un clima de diálogo entre el profesorado y las consejerías, y luego ir experimentando con distintos sistemas que conjuguen autonomía y rendición de cuentas. No va a ser fácil, pero es la única vía», responde Cabrales.

Profesores desincentivados

Los datos del Informe PISA indican que los estudiantes sacan mejores resultados académicos cuando los directores tienen más responsabilidad y capacidad de liderazgo. Alberto Arriazu, presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos (Fedadi), denuncia que «hay muy pocas personas que quieran ser directores en España, porque no tienen ni capacidad de gestión, ni reconocimiento». «Debe haber directores competentes e incentivados al frente de los centros», recalca.

Esta falta de liderazgo y de recompensa se extiende también a los profesores. El docente que se esfuerza y pone interés avanza en su carrera profesional de la misma forma que el que no lo hace. El volumen II del Informe PISA, *Políticas y prácticas para escuelas de éxito*, constata que el desarrollo profesional no es un requisito obligatorio en la escuela española para lograr un mejor salario ni para mantener el puesto de trabajo, al contrario de lo que ocurre en 25 de los 35 países analizados.

Quizá por este motivo, los docentes españoles no están muy interesados en ponerse al día, aprender nuevas pedagogías, conocer nuevas teorías de aprendizaje o implantar herramientas innovadoras en la clase. Según este estudio, el 49% de los profesores españoles participó en un programa de desarrollo profesional en los tres meses anteriores a PISA. En EEUU, Reino Unido o Australia, este porcentaje asciende al 80%.

Por otro lado, sólo en el 58% de las escuelas organizan talleres para grupos específicos de profesores, frente al 68% de media de la OCDE. Y apenas un 17% de los directores promociona con mucha regularidad las prácticas basadas en los estudios educativos más punteros (el porcentaje es del 41% en la OCDE).

También estamos por debajo de la media en la frecuencia con la que el director incentiva a los profesores que intentan potenciar el pensamiento crítico de sus alumnos o les animan a participar activamente en clase.

La formación inicial del profesorado español no es peor que la de los de otros países (la carrera de Magisterio dura los mismos años y los licenciados terminan con un nivel muy similar), pero hay menos filtros a lo largo de la carrera. No existe un examen selectivo (como el MIR de los médicos) para poder trabajar, como ocurre en 15 estados, ni se exige un diploma adicional, además del universitario, para acreditarse como profesor cualificado de Secundaria.

EL PAÍS

Los alumnos reciben casi un 7% menos en becas que en 2011

Las ayudas a los universitarios caen 47,6 millones. Lo que percibe cada estudiante se reduce en todas las universidades, públicas y privadas

PILAR ÁLVAREZ. Madrid 9 ENE 2017

Los becarios universitarios recibieron 47,6 millones de euros menos en ayudas (-6,8%) en el curso 2015-2016 que cuatro años antes pese a que el Gobierno defiende que el presupuesto actual es "el más alto de la historia". Las ayudas han caído en todas las universidades, públicas y privadas, y también en los niveles previos. En 2011, el PSOE presupuestó 1.168 millones pero gastó más de 1.500 solo en la convocatoria general de ayudas.

El presupuesto del Estado para las becas se ha convertido en el último año en motivo de orgullo del Gobierno español. Es la partida "más alta de la historia" que ya fue récord en 2015, han repetido el ministro de Educación, Íñigo Méndez de Vigo, y el presidente del Gobierno, Mariano Rajoy en el último año subrayando los 1.472 millones para ayudas a estudiantes que reflejaba el presupuesto de 2016. Pero una cosa son las cuentas perfiladas al inicio del año y otra lo

que se acaba gastando. Y la realidad es que los alumnos no han notado en sus bolsillos ese aumento recogido en los presupuestos generales del Estado. Los universitarios recibieron 47,6 millones de euros menos entre el curso 2011-2012 (un 6,8% menos hasta 701,2 millones) y el pasado curso. Los de las etapas previas, 35,9 millones menos (un 7,9% menos hasta 457 millones).

Los datos del último curso confirman una tendencia del año anterior: hay más becarios pero con menos beca. Tienen 331 euros menos de media para afrontar el curso que en 2011, 2.166 euros anuales. El dinero que reciben para vivir durante el curso ha caído en todas las universidades españolas, públicas y privadas, según datos de una respuesta parlamentaria reciente que detalla las cantidades campus a campus.

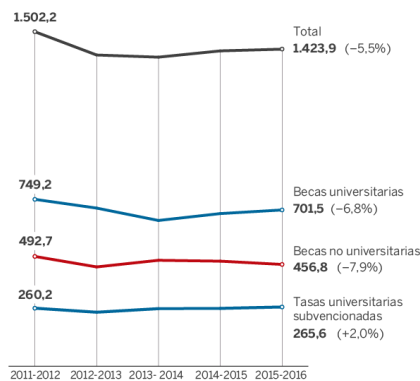
Las respuestas a las preguntas sobre becas del diputado socialista Miguel Ángel Heredia, publicadas en diciembre, recogen la cuantía media de becas por cada curso desde 2011, lo que el Gobierno abona por las tasas de los becarios a las Universidades y el número de beneficiarios. El resultado de cruzar esos datos es que el curso 2011-2012 fue el año que más dinero se gastó en ayudas, con más de 1502 millones para la convocatoria general (sin contar otras ayudas, como las de familias numerosas), pese a que en 2011 el presupuesto oficial era de 1.168 millones. Los dos cursos siguientes hubo una reducción de más de 100 millones y, a partir del curso 2014-2015, la partida comenzó a subir aunque no hasta los niveles previos (ver gráfico).

Las asociaciones de estudiantes denuncian que muchos alumnos que reciben ayuda la han visto tan mermada que deben trabajar además de estudiar. Y que son miles (no hay cifras oficiales, pero el ex ministro José Ignacio Wert, calculó que serían unos 10.000) los que se han quedado sin poder estudiar desde que se cambió el sistema de reparto en 2013, cuando el Gobierno del PP endureció los criterios académicos y estableció que parte del dinero se repartiera como una cuantía variable, de modo que el presupuesto calculado al inicio de año no se rebasa haya los candidatos que haya. "Ahora la renta de las familias tiene menos peso que el comportamiento académico y eso ha perjudicado sobre todo a los estudiantes de las regiones más pobres", señala Juan Hernández Armenteros, profesor de la Universidad de Jaén y experto en financiación universitaria.

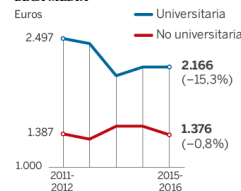
El Ministerio de Educación explica así por qué ahora se reparte menos dinero aunque los presupuestos reflejen más: "En el curso 2012-2013 se procede a un cambio en el sistema de becas, ya que el que regía hasta ese momento se había demostrado que era deficitario y generaba una deuda que nunca se asumía", señala un portavoz oficial. Hasta entonces, las cuentas del Estado recogían una cantidad al inicio del año "pero finalmente se gastaba mucho más". Educación asegura que quedó una deuda "de 1.000 millones de euros en el 2012 que estuvo a punto de colapsar el sistema de becas". Ahora "se gasta lo que se tiene".

El diputado socialista Ignacio Urquizu niega que el sistema de becas haya estado en riesgo y defiende otra política para su reparto. "Para el PSOE es un derecho subjetivo que no puede quedar restringido por el presupuesto. Si hay candidatos que cumplen los requisitos, no nos supone un problema que se genere deuda porque es una prioridad y se puede compensar con otras partidas".

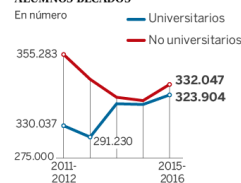
EVOLUCIÓN DE LAS AYUDAS EN CINCO CURSOS
Millones de euros (variación respecto al curso anterior)



BECA MEDIA



ALUMNOS BECADOS



VARIACIÓN DE LAS AYUDAS EN VARIOS CAMPUS ESPAÑOLES

Universidad	Número de beneficiarios en el curso 2015-2016	Cuantía media de la beca 2015-16	Variación de la cuantía respecto a 2011-12 (en %)
Univ. del País Vasco	1.101	2.495	-27
Univ. Mondragón País Vasco	59	2.738	-25
Univ. Pontificia de Salamanca	588	2.274	-21
IE Universidad (CyL)	11	2.919	-18
Univ. de Jaén	5.733	2.648	-18
Univ. de Granada	17.231	2.838	-16
Univ. de Extremadura	8.070	2.972	-15
Univ. de Castilla-La Mancha	8.345	2.654	-15
Univ. de Salamanca	7.390	2.731	-15
Univ. de Santiago de Compostela	7.079	2.797	-14
Univ. de Huelva	3.796	2.725	-13
Univ. de Córdoba	6.421	2.675	-12
Univ. de Deusto País Vasco	85	2.940	-12
Univ. de Pablo de Olavide	3.648	2.547	-8

Fuentes: Ministerio de Educación y elaboración propia. Curso 2015-16: datos provisionales. EL PAÍS

**mdo** *madridiario.es*

Madrid fija por primera vez ratios mínimas para los conciertos educativos

POR CARMEN M. GUTIÉRREZ. Martes 10 de enero de 2017, 07:43h

La Comunidad de Madrid acaba de publicar la orden de acceso y renovación a los conciertos educativos, con la novedad de que por primera vez se exigirán unas ratios mínimas medias de alumnos por unidad.

Madrid ha fijado por primera vez con unos criterios objetivos para la concesión y mantenimiento de unidades concertadas en centros educativos privados. En concreto, se exigirá una ratio media mínima por unidad para poder mantener los grupos. Así, en segundo ciclo de Infantil y en Educación Primaria, se exigirán 18 alumnos; en Educación Secundaria Obligatoria serán 24; en Bachillerato, 24; y en el primer curso de la FP de Grado Medio y en FP Básica, 12.

CCOO pidió en el seno del Consejo Escolar, donde se debatió la orden, que se explicitara la definición de la ratios medias mínimas y se tuviera en cuenta la media por curso educativo. Los representantes de la Comunidad de Madrid lo apoyaron, pero finalmente ha quedado abierto y podrán ser aplicadas por etapas y no niveles. Según Escuelas Católicas de Madrid, que se opuso a estas ratios, deben ser entendidas por etapas, como marcó una antigua sentencia del Tribunal Supremo.

Hasta el momento, no existían unos mínimos fijados por escrito ni para la educación pública ni para la privada, pero estas ratios también servirán para los centros públicos, por lo que CCOO ha asegurado que estará "vigilante". Por su parte, Escuelas Católicas de Madrid, la principal patronal de la educación concertada en la región, ha asegurado que "fijar las ratios en un 72 por ciento de la ratio máxima es demasiado". El secretario regional de esta organización, José Antonio Poveda, ha denunciado que "se han fijado las ratios sin tener en cuenta los datos de escolarización existentes y que podrían haber sido otros" y asegura que hay centros que podrían perder el concierto con estas condiciones.

Tanto CCOO como Escuelas Católicas han mostrado su preocupación por algunos centros con gran trayectoria social en barrios humildes, pues también tendrán que cumplir estas ratios pese a tener capacidad autorizada de puestos escolares inferior a la general del nivel. La única salvedad que se contempla es que se tendrá en cuenta las condiciones socioeconómicas de la población atendida.

El sindicato llama la atención sobre la ratio en FP de Grado Medio, fijada en 12 alumnos, pues la considera "excesivamente baja, pues no llega ni al 50 por ciento de la ratio máxima (30) y se trata de una enseñanza postobligatoria". Todo ello después de que el pasado año se cerraran o fusionaran diferentes ciclos en centros públicos, en algunos casos con ratios mayores. Del mismo modo, indica que se debería haber recogido en la orden "el carácter absolutamente singular de los conciertos de FP de Grado Medio y especialmente en Bachillerato".

Con esta orden, la Comunidad regula la renovación y solicitud de nuevos conciertos, después de que caducara la de 2013. Otras novedades es que para los conciertos en Primaria el periodo de renovación será de seis años y no de cuatro como hasta ahora.

En el debate de esta orden, que por primera vez ha pasado por el Consejo Escolar, CCOO ha pedido mayor transparencia con la creación de una "comisión mixta compuesta por patronales y sindicatos junto con la Administración" para el seguimiento de los conciertos, como existía hace 15 años, así como el acceso a los datos de matrícula de estos centros por parte de la comunidad educativa y de la Inspección, para que esta pueda promover cada año la reducción de unidades. Además, CCOO recuerda que su posición "se basa en el carácter subsidiario de la enseñanza concertada respeto a la pública", por lo que se opone a la creación de nuevos centros, más cuando se basan en proyectos "antieducativos" como la segregación por sexos, sin antes hacer un estudio de la evolución de estos centros y sus resultados en los últimos 10 años, y las necesidades educativas por zonas.

europapress.es

El fracaso escolar, en el Pacto Educativo y la Conferencia de Presidentes

MADRID, 12 Ene. (EUROPA PRESS) –

El ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo, ha afirmado este jueves 12 de enero que el plan contra el fracaso y abandono escolar será uno de los asuntos que espera que se acuerde en la Subcomisión del Congreso de los Diputados para el Pacto Social y Político Por la Educación y en la Conferencia de Presidentes del próximo 17 de enero.



"El fracaso escolar es un tema que nos importa y en el que estamos trabajando mucho. Forma parte de los objetivos del Pacto por la Educación", ha indicado el ministro en EUROPA PRESS en declaraciones a los medios antes de participar en el III Foro sobre perspectivas económicas en 2017, organizado por 'El Confidencial' y PIMCO.

Asimismo, el titular de Educación ha subrayado que en la Conferencia de Presidentes en el Senado "se va a contemplar un plan de convivencia y un plan contra el fracaso escolar" y ha asegurado que existe "un buen clima" con las comunidades autónomas. Preguntado por si el Ministerio de Educación estudia destinar más fondos a las comunidades con mayor tasa de alumnos que abandonan los estudios, Méndez de Vigo ha argumentado que esto el Gobierno lo tendrá que hablar con los presidentes autonómicos que "son los que tienen las competencias" en materia educativa.

EL PAÍS

El Gobierno y Ciudadanos se citan para negociar un plan contra el fracaso escolar

España cerró 2015 como el peor país de Europa en esta estadística

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid 12 ENE 2017

El Gobierno y Ciudadanos se disponen a negociar que los Presupuestos de 2017 financien un nuevo plan para luchar contra el fracaso escolar (Prefe) basado en la implantación de programas con éxito ya demostrado en los colegios con "entornos vulnerables" que así lo soliciten a través de una plataforma de cooperación territorial. El equipo de Albert Rivera quiere que emprendedores sociales, ongs y startups aporten propuestas de excelencia educativa y mejora a la iniciativa. Aunque el proyecto debería contar con 60 millones de euros en 2017 y 1.560 en el conjunto de la legislatura, según el pacto de investidura que une a los dos partidos, es previsible que la cifra final sea inferior porque Mariano Rajoy ya recortó de 5.000 a 3.850 el montante global de su compromiso con Rivera.

Según fuentes de la negociación, las partes han cerrado dos citas para los próximos días a las que acudirán los responsables del ministerio de Educación, que encabeza Íñigo Méndez de Vigo, y del área en Ciudadanos, que comanda la diputada Marta Martín.

¿Qué requisitos deberían cumplir los beneficiarios? Los fondos, según el pacto que firmaron ambos partidos en agosto, estarán "dirigidos a los centros educativos que cuenten con alumnos procedentes de entornos desfavorecidos". El acuerdo también especifica que "los centros podrán acceder a una financiación adicional para mejorar sus programas de atención a la diversidad o contratar profesores de apoyo adicionales. La financiación se mantendrá si el centro muestra mejoras en sus niveles de desempeño educativo y si reduce sus tasas de repetición y abandono escolar".

España cerró 2015 como líder europea de la tasa de abandono educativo temprano (20%, frente a la media europea del 11%). En ningún otro país hay tantos adultos de entre 18 y 24 años que hayan abandonado las aulas solo con el título de Educación Secundaria Obligatoria, que normalmente un alumno termina a los 16 años.

Además, las dos partes empezarán en febrero, junto al resto de partidos, las negociaciones para firmar un pacto nacional por la educación. Esas conversaciones, que se producirán en el seno de una subcomisión parlamentaria, se producirán en paralelo e independientemente de las que ahora afectan a los Presupuestos del año en curso.

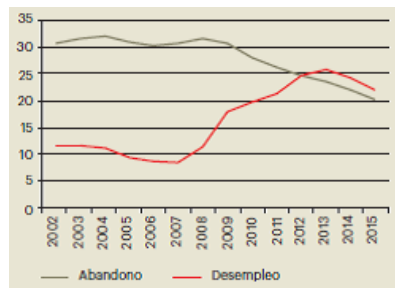
La disminución de la tasa de abandono en España: posibles causas y efectos deseables

Autor: Ismael **Sanz Labrador** y Luis **Píres Jiménez**, Universidad Rey Juan Carlos y Comunidad de Madrid
Fuente: Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2016. Fundación Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. 2016.

La tasa de abandono educativo temprano corresponde al porcentaje de la población de 18 a 24 años que ha abandonado su formación sin haber obtenido el título de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio. La Unión Europea y la OCDE conceden una gran importancia a este indicador por dos motivos. El primero es que estos niveles educativos, aun siendo no obligatorios, son los mínimos necesarios para afrontar con garantías la inserción en el mercado laboral. Aquí se establece una relación entre el sistema educativo y el mercado laboral, conexión que es explícita en la *Estrategia Europea 2020*, al entender que la mejora del objetivo prioritario del abandono, junto con el otro

objetivo prioritario que es que una parte importante de la población alcance estudios universitarios, facilitará el crecimiento y el empleo a través de la mayor empleabilidad de la población. El segundo motivo por el que el indicador de abandono tiene tanta importancia es su relevancia para mostrar la calidad del propio sistema educativo. Si la Educación Obligatoria, hasta los 16 años, es de buena calidad, los alumnos se sentirán incentivados a continuar educándose en etapas no obligatorias, o dicho de otra forma, unas altas tasas de abandono educativo pueden estar reflejando una mala calidad del sistema educativo en sus etapas obligatorias.

La existencia de estos dos elementos hace que la interpretación sobre la evolución de la tasa de abandono temprano sea compleja. Así, a largo plazo, el desempleo y el abandono temprano están relacionados, tal como se observa en la siguiente figura. Tras una estabilidad en ambas variables durante los primeros años del siglo XXI, con tasas de desempleo del 10% y tasas de abandono del 30%, el incremento del desempleo causado por la crisis económica a partir de 2008 produjo, con aproximadamente 2 años de retraso, un descenso del abandono.



Fuente: encuesta de población activa (INE)

Esta relación se puede explicar porque el desempleo reduce el incentivo de los estudiantes a dejar sus estudios y ponerse a trabajar, por lo que un aumento del desempleo influye en la disminución del abandono, al empeorar las expectativas de los jóvenes de encontrar empleo. Lo contrario también se produce, por lo que una reducción del desempleo podría volver a aumentar las tasas de abandono. De hecho, desde 2013 el desempleo ha empezado a reducirse en España, aunque como existe un retraso entre las variaciones del desempleo y las del abandono de unos 2 años, habrá que esperar a los próximos años para comprobar si se produce esta correlación.

Pero la relación entre desempleo y abandono no sólo se da en la dirección desde el desempleo hacia el abandono, también se produce una relación en la dirección inversa, ya que las personas que abandonan tienen una menor empleabilidad, participan menos en el mercado de trabajo, están más expuestas a la temporalidad, sus salarios son menores, y la probabilidad de sufrir un desempleo de larga duración es mayor. Por tanto, el aumento del abandono provoca un aumento del desempleo. Y, al contrario, la disminución del abandono tiene efectos en el desempleo al mejorar la empleabilidad de los jóvenes.

La dimensión económica del abandono temprano en España también se comprueba en el hecho de que las características personales y familiares de los jóvenes influyen en su tendencia a abandonar. Así, diferentes análisis econométricos de la probabilidad del abandono muestran cómo, manteniendo constante el resto de variables, al abandono disminuye si aumenta la capacidad económica de los hogares, si se es mujer, si no se es extranjero, o si el nivel educativo de los padres (sobre todo el de la madre) es mayor, aunque el factor más importante para reducir el abandono es el del aumento del desempleo juvenil. Los datos anteriores son muy importantes para realizar políticas destinadas a tratar de reducir el abandono educativo.

La introducción de mejoras educativas podría precisamente evitar la anterior correlación entre desempleo y abandono, es decir, podría permitir en los próximos años mantener unas tasas de abandono a la baja a pesar de que mejore el nivel de empleo. Los propios datos del abandono temprano permiten analizar esta situación. Así, con los datos de abandono se pueden estudiar por separado al grupo de personas que no están en la situación de abandono frente a los que sí lo están. Los que no están en abandono se dividen, a su vez, en 2 grupos, aquellos que tienen un título de Educación Secundaria Obligatoria de 2ª etapa, y los que no teniéndolo, se encuentran realizando algún tipo de formación. El incremento de los titulados reflejaría una mejora cualitativa y estructural del nivel educativo de los jóvenes españoles, mucho más permanente que el nivel reflejado por otro tipo de formación. Así, el incremento de la población que no abandona entre 2014 y 2015 desde el 78,1% hasta el 80%, se corresponde con un aumento de los titulados desde el 60,7% hasta el 63,3%, frente a una disminución de los alumnos en formación del 17,4% al 16,7%, lo que muestra una tendencia favorable a largo plazo si se mantiene esta tendencia. La mejora de otros indicadores educativos como el aumento de las tasas de graduación o la disminución de la repetición, reforzaría esta tendencia favorable.

Si nos fijamos ahora en los jóvenes de 18 a 24 años que abandonan, también se puede distinguir entre aquellos que tienen titulación en ESO frente a los que ni siquiera tienen ese título. La reducción de estos últimos jóvenes es la más interesante, ya que son los más expuestos a la falta de empleabilidad. En el caso español este grupo representa un 9,2% del total en 2015, y debería ser una prioridad disminuir este porcentaje.

Al igual que ocurre con otros indicadores educativos en España, existen unas grandes diferencias entre las Comunidades Autónomas. Así, con los últimos datos de 2015, hay 3 Comunidades con un abandono alrededor del 10% (País Vasco, Cantabria y Navarra), por lo que cumplirían con el objetivo establecido para toda la Unión Europea. Otras 4 Comunidades están cerca de cumplir el objetivo marcado para España en 2020 del 15%: Madrid, Castilla y León, Asturias y Galicia. Un grupo de 6 Comunidades se sitúan en torno a la media actual española del 20%: Cataluña, Aragón, Castilla La Mancha, Comunidad Valenciana, La Rioja y Canarias. Y por último, 3 Comunidades tienen todavía un abandono elevado: Murcia, Extremadura y Andalucía, además de Ceuta y Melilla. Esta situación del abandono coincide con otras variables educativas de estas Comunidades, como por ejemplo los resultados en las evaluaciones internacionales (PISA, PIRLS, TIMMS). Esto muestra que la tasa de abandono temprano es una variable que refleja bastante bien la calidad del sistema educativo en su conjunto.

Se podrían realizar análisis más detallados de las Comunidades Autónomas, tal como se ha indicado anteriormente para el caso español, pero pueden surgir problemas de significatividad. Es importante destacar que la tasa de abandono temprano es una estadística que se recoge a partir de la Encuesta de Población Activa que realiza el Instituto Nacional de Estadística (INE), pero esta es una estadística laboral, no educativa, es decir, no está pensada para el ámbito educativo, aunque el hecho de que se pregunte por el nivel formativo permite sacar el dato de la tasa de abandono. Por ello, los errores estadísticos a medida que desagregamos la información son cada vez mayores, sobre todo en las Comunidades Autónomas con menor población. Esto hace que haya que tener mucho cuidado al realizar análisis demasiado desagregados de la tasa de abandono educativo.

La importancia de los sistemas educativos: evidencia a partir de las diferencias internacionales en el rendimiento académico de los estudiantes

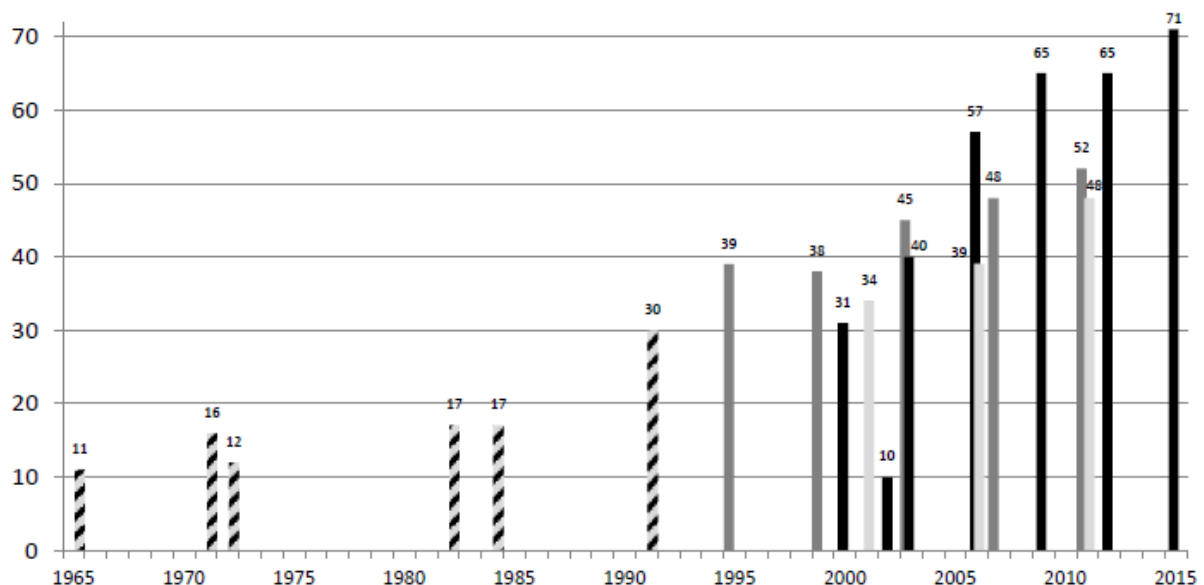
PUBLICADO EL 12 ENE 2017

Autora: Gabriela Sicilia. Universidad Autónoma de Madrid. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Fecha y fuente: The Journal of Economic Perspectives, 2016

La reciente publicación de los resultados de la última oleada del programa PISA 2015 ha evidenciado nuevamente la presencia de diferencias sustantivas y significativas en el desempeño de los alumnos entre países. Como consecuencia, hemos visto en las últimas semanas revivir el debate y el interés público acerca de cuáles son las características que identifican a los sistemas educativos que obtienen mejores resultados académicos.

Más allá de la comparación de los resultados (promedios o distribuciones) y la elaboración de rankings de países, las evaluaciones estandarizadas internacionales representan una potencial herramienta para evaluar el impacto de las características y factores organizativos e institucionales de los sistemas educativos sobre el rendimiento de los alumnos, que sólo es posible estimar mediante la comparación entre países (ya que estas características en general, son similares a nivel nacional). En efecto, cada vez más países deciden participar en las diferentes evaluaciones internacionales (Figura 1)[1].





Notas: sombreado: estudios IEA pre-1995 (1964: 1er matemáticas; 1971: 1er ciencias; 1972: 1er lectura; 1982: 2do matemáticas; 1984: 2do ciencia; 1991: 2nd lectura); gris oscuro: estudio TIMSS-IEA; negro: estudio PISA-OCDE; gris claro: estudio PIRLS-IEA.

Fuente: Woessmann, L. "The importance of Schools systems: Evidence from International Differences in Students Achievement", IZA discussion Discussion Paper, No. 10001, June 2016 (Figure 1).

En un reciente estudio "The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement" el profesor Woessman (2016) [2] proporciona una sistematización exhaustiva de investigaciones académicas que estudian las diferencias internacionales en el rendimiento de los alumnos. En primer lugar, el estudio analiza la evidencia disponible en cuanto a la magnitud de las diferencias internacionales en el rendimiento de los estudiantes y la consistencia de estos resultados cuando se comparan diferentes pruebas. El análisis comparado evidencia diferencias considerables entre los países, independientemente del tipo de evaluación que se considere.

Existen diferencias considerables en el rendimiento de los alumnos entre países independientemente del tipo de evaluación internacional que se considere.

Más aún, si bien las evaluaciones de los programas TIMSS-PIRLS y PISA tienen diferente enfoque (curricular y competencial respectivamente) y se evalúan alumnos de diferentes edades, los resultados que obtienen los alumnos en ambas pruebas presentan una fuerte correlación positiva (0,944 y 0,930 en matemáticas y ciencias respectivamente). Este resultado muestra que el diseño específico de las pruebas es un aspecto secundario a la hora de realizar comparaciones internacionales.

Además, el autor explora el efecto causal de ciertos recursos educativos y factores institucionales sobre las diferencias de los logros académicos entre los países. La primera conclusión es que lo relevante a la hora de explicar las diferencias internacionales no es el nivel de recursos de que disponen los sistemas educativos en sí mismo, sino cómo los utilizan. En este sentido, el tamaño del aula juega un rol limitado, mientras que factores como el tiempo de instrucción y la calidad de los docentes juegan un rol determinante.

Lo relevante a la hora de explicar las diferencias internacionales no es el nivel de recursos de que disponen los sistemas educativos en sí mismo, sino cómo los utilizan.

En segundo lugar, el estudio concluye que ciertas estructuras institucionales de los sistemas educativos explican las diferencias en rendimiento entre países. En concreto, la implementación de exámenes externos estandarizados, la autonomía de los centros educativos y el nivel de competencia privada en el mercado son factores claves que mejoran los logros académicos de los estudiantes.

Si bien los resultados sistematizados en este estudio que surgen de las comparaciones internacionales deben interpretarse con cautela, ya que las evaluaciones estandarizadas presentan ciertas limitaciones (Woessmann, 2016, p.4) [3], es importante remarcar la utilidad de estas evaluaciones como una herramienta potente para investigar y comprender qué características de los sistemas educativos impactan positivamente en el logro académico de los estudiantes para mejorar el diseño e implementación de las políticas y reformas educativas.

[1] Algunos países donde las competencias educativas están descentralizadas, también deciden ampliar muestras para tener representatividad a nivel regional. Por ejemplo, en PISA 2015 España ha ampliado la muestra para tener representatividad a nivel de todas sus CC.AA.

[2] Woessmann, L. (2016). "The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement". The Journal of Economic Perspectives, 30 (3), 3-31.

[3] Una de las mayores limitaciones de las pruebas estandarizadas externas está en el hecho de que recogen solo una parte del verdadero producto de la educación recibida por un individuo que es muy difícil de medir debido a su intangibilidad inherente. La educación no se compone únicamente de la capacidad cognitiva, sino que comprende además otras habilidades no cognitivas como la capacidad de razonar, los buenos modales en la sociedad, la adaptabilidad, el trabajo en equipo y la capacidad de juicio crítico, todos ellos de muy difícil cuantificación, aunque sin duda relevantes a la hora de analizar los sistemas educativos (Levin, 2012).

ESCUELA

Castilla La Mancha Educación acaba con la zona única de escolarización en el proceso de admisión de alumnos en Castilla-La Mancha

Manuel Pérez

La proximidad de la residencia o el centro de trabajo al centro educativo volverá a ser un criterio valorable en el proceso de admisión de alumnos después de que el Consejo de Gobierno de Castilla-La Mancha aprobara este



miércoles un nuevo decreto que acaba con una de las medidas estrella de María Dolores Cospedal en el ámbito educativo: la zonificación única.

El nuevo decreto, que entrará en vigor en febrero con el inicio del proceso de admisión de alumnos en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de la región, establece entre sus novedades un renovado baremo en el que se da la puntuación más alta, 10 puntos, a aquellos solicitantes cuyo domicilio familiar o laboral se encuentre en el área de influencia.

Por lo referente a estas áreas de influencia, las Direcciones Provinciales de la Consejería consultarán a los sectores afectados y al Consejo Escolar de cada localidad, y, si fuera necesario, “las delimitarán para el segundo ciclo de Educación Infantil y las enseñanzas obligatorias”.

Los criterios vendrán dados por la capacidad de cada centro, puestos escolares vacantes y la población escolar de su entorno, “de forma que cualquier domicilio quede comprendido en un área de influencia con una oferta suficiente de centros”, según apuntan desde Educación.

La Consejería de Educación podrá fijar además áreas de influencia que excedan del ámbito territorial municipal o de la provincia para aquellos centros de localidades que sean colindantes entre sí o con otras provincias, y para aquellos en los que la singularidad de las enseñanzas solicitadas así lo aconseje.

Otra de las novedades afecta a la división por tramos de la puntuación por la renta per cápita, así como por discapacidad. Y se introducen dos categorías, especial y general, en el apartado de familia numerosa. Además, por primera vez se incluye la situación de acogimiento familiar del alumno, que contabiliza con 2 puntos.

Nuevo también será la publicación de los listados en el tablón de anuncios electrónico de la Administración de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, en los tabloneros de anuncios de las Oficinas Municipales de Escolarización, donde se hayan constituido, y en el Portal de Educación.

El consejero de Educación, Cultura y Deportes, Ángel Felpeto, ha destacado que el nuevo decreto de admisión “avanzará en igualdad y transparencia en los procesos de admisión, garantizando, al mismo tiempo, la libre elección de centro mediante la oferta de diferentes opciones al solicitar una plaza”.

Euskadi El Gobierno Vasco convoca una OPE de 800 plazas y los sindicatos muestran su desacuerdo

Cristina Heredia

El Gobierno Vasco ha convocado una Oferta Pública de Empleo de 800 plazas para el cuerpo de maestros y maestras (infantil y primaria). El ejecutivo condiciona la convocatoria a que “el Gobierno de España mantenga la tasa de reposición en el 100%”. En cuanto a las explicaciones sobre la cifra de plazas convocadas, a quien van dirigidas y otros detalles, el Departamento Vasco de Educación asegura que “tras analizar la opinión de los sindicatos en relación a los perfiles lingüísticos, será en la OPE de 2018 cuando se ofertarán plazas para la Formación Profesional, una vez se analicen y se comparta con los sindicatos las características de dichas plazas, y en especial los perfiles lingüísticos”. Y estas argumentaciones se deben a que la primera cifra que se hizo pública fue la de 818 plazas convocadas, 47 de las cuales, correspondían a vacantes que quedaron desiertas en la OPE de 2016. Pero una vez reunidos con la mesa sectorial, dos de los sindicatos presentes mostraron “su oposición a la celebración de dicha convocatoria, prevista para junio de 2017, solicitando que las plazas propuestas se oferten en una posterior OPE a celebrar en 2018, sumándolas a las que pudieran convocarse en dicho plazo”. El Departamento de Educación del Gobierno Vasco tras analizar la situación, decidió convocar la citada OPE de 800 plazas.

El Gobierno Vasco considera necesario impulsar una nueva OPE en educación en 2017, para ofrecer “la mayor estabilidad laboral posible al profesorado del sistema educativo vasco. Dicha OPE persigue dotar de una mayor seguridad laboral y vital a cerca de 800 familias, y una mayor estabilidad al sistema educativo, redundando en la calidad de la enseñanza”. El Departamento de Educación también asegura que convoca “el mayor número de plazas permitido por la normativa establecida por el Gobierno de España, aunque hubiera sido deseable que no existieran dichas limitaciones. La garantía y seguridad jurídica deben prevalecer en la convocatoria”. El número de plazas ofertadas es la cifra resultante de aplicar el porcentaje a la diferencia de bajas y de altas producido en el sistema educativo vasco durante 2016, y de recuperar para la citada OPE, las plazas que quedaron sin cubrir en la OPE de 2016.

Opinión de los sindicatos

Comisiones Obreras Euskadi Irakaskuntza considera que la decisión se ha tomado “casi con premeditación y alevosía” porque recibieron la nota del Departamento Vasco de Educación “a las 14:24 del último día hábil del 2016” y “considera que no es de fundamento esta oferta, ni en el fondo ni en las formas”. En cuanto al fondo, CC.OO Irakaskuntza afirma que “ya que el argumento empleado para desdecirse de la oferta inicial es que volcando las plazas al cuerpo de maestros/as es que “merecen una nueva oportunidad de acceso a la función pública docente” (sic). ¿Y qué pasa, entonces, con la oferta que se había hecho al resto de los cuerpos, especialmente a los de la Formación Profesional? ¿Acaso no merecen la misma oportunidad? ¿Por qué tienen que seguir esperando nuevas ofertas con su puesto en estado permanente de inestabilidad? ¿O es que de esta forma, retrasando un año la nueva convocatoria podrán



haberse eliminado las plazas que ahora se ofertaban en PL1, nada menos que 103 plazas? ¿Es este el peaje que está dispuesto a pagar el Departamento a la reclamación de los sindicatos nacionalistas que siguen sin entender la distinta realidad lingüística que se da en este cuerpo de FP?. Ante esta situación, este sindicato, afirma que el Departamento Vasco de Educación comienza el año “mal, muy mal” y anuncia que “no espere el beneplácito de CCOO Irakaskuntza ante semejante desatino”.

Por su parte, UGT Euskadi Enseñanza considera insuficiente la OPE de Educación y considera que debería contemplar más plazas en PL1. Además, este sindicato denuncia que Euskadi está a la cabeza del Estado en índices de interinidad y provisionalidad. Joseba Ander Muñoz, responsable del sector de Enseñanza en FeSP-UGT Euskadi, considera además “que el Departamento de Educación vuelve a renunciar a cualquier negociación, aceptando las limitaciones impuestas por el Gobierno de Rajoy en las tasas de reposición y sin presentar ni un solo dato que avale la escasez de la oferta”. Por último afirma que “Estamos de acuerdo con que se camine hacia un Sistema Educativo Vasco, claramente mejorable después del último informe PISA, que ha demostrado el fracaso del actual Departamento de Educación de Cristina Uriarte y que la clave educativa se encuentra en las aulas”.

En cuanto al sindicato Steilas, recuerda que solicitó que la OPE se retrasará a 2018 porque no había las garantías mínimas para que se celebrarán en condiciones óptimas, “sin embargo, la administración ha mantenido sus intenciones iniciales y ha convocado la OPE para 2017”. Esta central sindical

considera por tanto que “la oferta de empleo público para 2017 es insuficiente y que no responde a las necesidades de la enseñanza pública. Para hacer frente a los retos que tiene ante sí la enseñanza pública son imprescindibles responsabilidad y compromiso con ella enseñanza pública”.

En opinión del sindicato LAB, esta convocatoria de oposiciones “se vuelve a realizar con poco margen de tiempo y no responde a las necesidades que puedan surgir. En esta línea, -añade- nos parece muy peligroso convocar una OPE sin tener en cuenta las sentencias que se han dictado desde Europa y las posibles consecuencias que se deriven de ellas. Además y de forma rotunda denunciamos que la condición innegociable para la mayoría sindical en educación de una lista única no se cumple. La no aprobación de la lista única demuestra que el Departamento de Educación se mantiene en su postura de negación de los derechos lingüísticos del profesorado euskaldun”.

Por último, el sindicato ELA considera que “las plazas contempladas en la OPE no van a servir para reducir la temporalidad, que en el sistema educativo vasco “es del 37 %”, es decir, afecta a 9.165 docentes”, según sus datos.

“Esta oferta de empleo denota a las claras la intención del Gobierno Vasco de reincidir en su apuesta por la precariedad”, lo que “resulta más escandaloso tras la sentencia europea que denuncia la excesiva temporalidad de la contratación”.

Andalucía Los maestros andaluces podrán retirar el móvil a alumnos acosadores y supervisar su contenido

Daniel Cela.

La Consejería de Educación ha remitido a los centros escolares de Andalucía el nuevo protocolo de actuación contra los casos de ciberacoso, una variante del acoso escolar a través de Internet, móviles, redes sociales o cualquier plataforma tecnológica que se use para amedrentar, amenazar, humillar o acorralar a un alumno. El documento reseña una serie de conductas que se identifican como acoso puro y duro: Publicar o remitir mensajes desagradables o amenazantes a través de redes sociales; difundir rumores, información comprometida o exponer la intimidad de una persona a fin de desprestigiarla; etiquetar, asociar comentarios indeseables o modificar fotos, exponiendo a la persona implicada a una posible escalada de observaciones y comentarios de terceros; publicar postings, fotos o vídeos desagradables sobre la víctima en una página web, una red social, un chat o a través del teléfono móvil; grabar y difundir agresiones, insultos o actuaciones degradantes hacia la víctima a través de la web, teléfonos móviles, etc; suplantar la identidad de la víctima e incluir contenidos desagradables o insultantes en un perfil, una red social, un foro de mensajes, un chat; incomodar a la persona con contenidos, mensajes o comentarios de contenido sexual y difundir imágenes o datos comprometidos de contenido sexual a través de redes sociales o páginas de difusión masiva sin el consentimiento de la víctima.

Las instrucciones que la consejería ha enviado a las escuelas distinguen dos formas de ciberacoso, la que sufre un menor a manos de un adulto, que utiliza las nuevas tecnologías para relacionarse con el niño “utilizando una identidad falsa y normalmente con una finalidad sexual explícita o implícita”; y la que se da entre alumnos de la misma edad. El nuevo protocolo pone el foco en la prevención de los casos de ciberacoso. Se trata de detectar esas situaciones de intimidación o amenazas que se producen en el ámbito tecnológico, a través de redes sociales o mensajes a móviles, y que pueden constituir el principio de una ulterior situación de acoso físico en las aulas. Las instrucciones que recibirán los docentes no sólo catalogan una serie de conductas habituales en el acoso tecnológico dentro y fuera del entorno educativo, también describe las consecuencias y los síntomas en la víctima, el agresor y sus compañeros, para así facilitar al profesorado la detección y prevención del problema. El ciberacoso, según el documento hecho público por la consejería, presenta características específicas que agravan aún más si cabe las situaciones habituales de acoso escolar, por ejemplo el anonimato y la ausencia de testigos directos cuando un joven amenaza, insulta o humilla a otro



a través de las redes sociales. Las víctimas del acoso escolar convencional suelen ser reacias a reconocer el problema, a veces por vergüenza, a veces por miedo a represalias del agresor. Con el ciberacoso se suma otra variante: “el temor a la retirada o la limitación en el uso del teléfono móvil, el acceso a internet o la participación en plataformas de juegos online”.

Las víctimas tienen miedo de que sus padres, para solucionar el problema, les quiten sus móviles, sus ordenadores o sus juegos. Para evitarlo, muchos jóvenes acosados en la escuela han llegado incluso a borrar los mensajes y las imágenes vejatorias que podrían suponer una prueba para poner en marcha actuaciones contra los agresores. El protocolo introduce medidas cautelares contra el alumno supuestamente acosador, incluido la “supervisión o privación temporal del uso del móvil o de internet” en caso de urgencia o extrema necesidad. La medida no es obligatoria, serán los centros escolares los que incluyan esta iniciativa en su plan de convivencia y como parte del reglamento de organización. La “intencionalidad” de hacer daño, la reiteración del acoso y el efecto multiplicador que provoca la difusión de ataques o actos humillantes a través de las redes sociales son también características del ciberacoso.

La consejera Adelaida de la Calle defendió esta medida como “necesaria”, porque en los últimos años se han multiplicado los casos de violencia escolar ejercida a través de redes sociales muy conocidas, como Facebook, Tuenti o Twitter. Pero la titular de Educación también quiso restar “alarmismo” a este fenómeno y recordó que los casos registrados de acoso escolar convencional representan sólo el 0,03%, es decir, 358 casos detectado en una población estudiantil de casi dos millones de alumnos. De la Calle cree que el nuevo protocolo supondrá un avance en la política educativa andaluza en favor de la mejora de la convivencia escolar, que incluye un gran repertorio de medias y que continuará con la próxima puesta en marcha de un plan para la mejora de la convivencia escolar y la prevención de la violencia en los centros educativos.

El protocolo contra el ciberacoso incluye la creación de un equipo provincial de seguimiento de los casos que se detecten, integrado por el jefe de orientación educativa, un inspector educativo, el gabinete de asesoramiento sobre la convivencia escolar y la igualdad y un representante del equipo de orientación especializado en atender a alumnos con trastornos graves de la conducta. “Este equipo provincial permitirá que hace que cuando se presenta un caso se pueda actuar a todos los niveles, del afectado, pero también de los acosadores, que pueden ser los propios compañeros o adultos que en muchas ocasiones se hacen pasar por compañeros a través de las redes. Siempre vamos a actuar con aquel niño que tanto dentro como fuera del centro haya sido acosado”, explicó la consejera, minutos antes de presentar el borrador del protocolo al grupo multidisciplinar de expertos que ha trabajado en su diseño durante un año, integrado por representantes de distintas consejerías –Empleo, Empresa y Comercio; Igualdad y Políticas Sociales; Justicia e Interior y Educación– y especialistas de centros educativos, Instituto Andaluz de la Mujer, Instituto Andaluz de la Juventud, Unidad de Delitos Tecnológicos de la Policía Nacional, Universidad de Sevilla o la Oficina del Defensor del Pueblo Andaluz.

El Gobierno andaluz se convierte así en el primero en abordar una estrategia específica contra esta forma de violencia escolar, para dar respuesta a la creciente utilización de las nuevas tecnologías por parte del alumnado y por las características de este tipo de conducta. El protocolo contra el ciberacoso será una herramienta nueva dentro del Plan de Convivencia Escolar que existe en las aulas andaluzas desde hace casi una década. En 2011, la Consejería de Educación publicó una orden que regulaba por primera vez un protocolo de actuación ante casos de acoso escolar, que ahora se actualizará con las instrucciones específicas para situaciones de ciberacoso.

Catalunya Los sindicatos de la Enseñanza convocan una jornada de huelga para el 9 de febrero

Mónica Bergós

Habrà huelga si el gobierno no se sienta a negociar. Este es el mensaje que han enviado los representantes de los principales sindicatos del profesorado de la Enseñanza pública en una rueda de prensa en la que se han visto rostros de dureza pero también ánimos dialogantes. “Estamos decididos a hablar, queremos llegar a acuerdos. Nuestras reivindicaciones son de mínimos”- ha sostenido Marta Tejedor, de la Federación de Enseñanza de CCOO en Catalunya.

La fecha fijada para la jornada de paro laboral en escuelas e institutos es el 9 de febrero. La convocatoria, impulsada por CCOO, USTEC-STEs, UGT y ASPEPC-SPS, se mantendrá si en este mes -decisivo para la política catalana ya que deben aprobarse los presupuestos en el Parlament- no se produce un movimiento de ficha por parte del gobierno autonómico que muestre su “compromiso con la educación”.

En concreto, los sindicalistas reclaman que se produzca, en primer lugar, un retorno al horario lectivo previo a los recortes, de 23 horas en Primaria y 18 horas en Secundaria, que permitiría “mejorar la calidad del sistema”, y además crearía puestos de trabajo. Hasta 6.000 nuevos empleos, según sus cálculos.

También exigen la reducción de dos horas lectivas a profesores mayores de 55 años, que los sustitutos puedan cobrar el mes de julio, que las sustituciones de todo el personal comiencen desde el primer día en todos los casos y desde el 1 de septiembre, y que se reduzca la tasa de interinidad. “Actualmente estamos en un 25% de interinos en las plantillas. Es una cifra inaceptable, pues todos los estudios recomiendan que debería encontrarse entre el 3 y el 4%”- ha aseverado Xavier Massó, representante de ASPEPC-SPS, el sindicato de los profesores de Secundaria.



Paralelamente, los sindicalistas piden que no se produzcan más cierres de líneas públicas de P3, pues entienden que la caída demográfica “debería utilizarse para reducir ratios” y mejorar la calidad de la enseñanza, y no para clausurar escuelas. Reclaman, además, la retirada del plan piloto de nombramientos de puestos de trabajo específicos a partir de entrevistas de trabajo, lo que ha introducido “arbitrariedad” en la enseñanza pública.

Negociación parlamentaria

En este periodo de tensas negociaciones en el hemiciclo catalán, los sindicalistas podrían contar con el viento a favor para llevar a buen puerto sus reivindicaciones, ya que el actual gobierno de Junts pel Sí (coalición del partido de la antigua CIU y Esquerra Republicana) necesita del apoyo de otras fuerzas para poder sacar los presupuestos adelante. En concreto, necesitaría del beneplácito de la CUP, que ha hecho suyas algunas de las demandas sindicales.

Los cuperos han presionado en el Parlament con la necesidad de dotar al sistema educativo de 6.000 profesores más. “¿No tenemos 140 millones de euros para esto?”- se ha preguntado Eulàlia Reguant, portavoz de la formación, en una reciente intervención. Si las movilizaciones del profesorado tienen un seguimiento masivo- como se prevé-, y además cuentan con el apoyo de otras fuerzas parlamentarias de izquierdas, la formación anticapitalista se vería con más fuerza para presionar a Jx Sí y lograr que acepte estas demandas.

Los profesores plantean un calendario de movilizaciones durante el mes de enero que se intensificarán a partir de la semana del 16, para cuando está prevista la convocatoria de una mesa sectorial. El jueves 26 se organizarán concentraciones en los distintos territorios y diversas acciones reivindicativas que culminarán, previsiblemente, el 9 de febrero con el llamamiento de huelga en la enseñanza pública. Esta ha sido la fecha escogida pues se prevé que será el día en que se votarán los presupuestos en el hemiciclo catalán.

En la rueda de prensa, los sindicalistas han mostrado especial interés en subrayar que “Catalunya ha sido la comunidad en la que se han producido más recortes”. “Los profesores hemos sufrido recortes de pagas que en España ya se han recuperado y llevamos muchos años viendo mermados nuestros derechos”- ha enfatizado Laia Martí, representante de la Federación de Enseñanza de UGT en Catalunya.

Para los sindicatos, el gobierno de la Generalitat ha tenido una “actitud pasiva” y ha demostrado “que la educación no es una prioridad”, ya que ha dejado de invertir en estos últimos años más de 5.300 millones de euros respecto a lo que se invertía en 2010. “Hemos pasado de invertir el 3% del PIB al 2,4%”- ha puntualizado Marta Tejedor, quien también ha aclarado que las actuales reivindicaciones sindicales no suponen más que volver a las condiciones que los profesores tenían en 2010. “Queremos recuperar los derechos que nos han robado con la excusa de la crisis. Son derechos que son nuestros. Necesitamos un gobierno que tenga claro que la educación debe ser una prioridad”.

Calendario de movilizaciones

Los tambores de huelga podrían dejar de sonar si el gobierno autonómico pusiera sobre la mesa “un calendario de retorno de las condiciones laborales perdidas”. Según ha asegurado el portavoz de USTEC-STEs Ramon Font, bastaría con que el próximo curso 2017-18 el Departamento de Enseñanza se comprometiera a reducir una hora de la jornada laboral de los docentes en Primaria y en Secundaria, “lo que podría suponer la creación de 3.000 puestos de trabajo”.

Los representantes de los docentes consideran que se trata de medidas “viables económicamente” y “totalmente urgentes” para la calidad de la educación pública. “Estamos convencidos de que podemos encontrar una solución acordada frente a la situación actual en la que nos encontramos, pero también queremos reafirmarnos en la certeza de que esta sería la huelga más importante del sector de la educación desde el inicio de la crisis”- afirman los sindicalistas, y sostienen que se llega a esta convocatoria por la falta de diálogo por parte del gobierno autonómico en los últimos tiempos, y por la constatación de que los recortes que comenzaron a aplicarse con la llegada de la crisis “no han quedado atrás”.

Los sindicatos insisten en la idea de mantener “la mano tendida hasta el último momento” ja que consideran que “las posibilidades de introducir partidas que den respuesta a nuestras demandas (...) no finaliza durante la semana del 16 al 20 de enero con la mesa de negociación y las enmiendas del ‘Parlament’, sino que hay posibilidad de introducir partidas hasta el último día”.

Dicho argumento ha condicionado la fecha de convocatoria de la huelga proyectada para el 9 de febrero.