



europapress.es

¿En qué comunidades autónomas se convocan oposiciones a maestro en 2017?

MADRID, 24. Mar (EUROPAPRESS) –

La Comunidad de Madrid ha confirmado este viernes que convocará plazas para el cuerpo de Maestros y Maestras en 2017. Hasta ahora, el Ejecutivo de Rajoy había vinculado la autorización de la oferta de empleo público a los Presupuestos Generales del Estado, que aún no cuentan con aprobación. Sin embargo, el Gobierno presentará el día 31 de marzo un Decreto Ley, desvinculado de los Presupuestos, que permitirá a las comunidades autónomas convocar oposiciones para maestro. Además de Madrid, ¿qué otras comunidades convocarán oposiciones? ¿Cuántas plazas habrá por comunidad y por especialidad?

1. CATALUÑA El Gobierno de Puigdemont anunció el pasado mes de febrero que Cataluña ofertará "unas 2.000 plazas" para maestros aunque se desconoce cómo quedarán distribuidas dichas plazas según la especialidad y la fecha en la que se llevarán a cabo las pruebas.

2. BALEARES El gobierno balear ya ha confirmado que se ofrecerán 112 plazas para personal docente en Mallorca, 49 en Menorca, 90 en Ibiza y 6 en Formentera. Concretamente, por especialidad, quedan repartidas de la siguiente manera:

- Educación Infantil y Primaria: 55. - Educación Secundaria Obligatoria (ESO): 53. - Técnicos de Formación Profesional: 107. - Profesores de Escuela Oficial de Idiomas: 6. - Música y Artes Escénicas: 17. - Profesores de Artes Plásticas y Diseño: 15. - Maestros para talleres de Artes Plásticas y Diseño: 4.

Asimismo, tal y como ha señalado la Consellería en un comunicado, la propuesta de oposiciones para 2017 ha priorizado las plazas en Ibiza y Formentera, debido a que tienen los porcentajes más altos de interinos, y de las especialidades en las que hay más vacantes y menos aspirantes, como las que corresponden a especialidades musicales o de artes plásticas.

3. GALICIA La convocatoria para oposiciones a maestro en Galicia saldrá a principios de abril, según confirmó la Xunta, que ya adelantó que facilitará un total de 540 plazas para Secundaria, 400 de maestro para Educación Infantil y Primaria y 80 de FP, así como 23 puestos para profesores de música y artes escénicas.

4. PAÍS VASCO Euskadi es otra de las comunidades que cuenta con una convocatoria oficial de oposiciones para puestos docentes. Hasta un total de 740 plazas ha ofertado el Gobierno vasco distribuidas de la siguiente manera: - Educación Infantil: 227. - Educación Primaria: 252. - Inglés: 57. - Educación Física: 37. - Música: 36. - Pedagogía Terapéutica: 105. - Audición y Lenguaje: 26.

5. ANDALUCÍA La Junta de Andalucía garantizó el pasado jueves que habrá convocatoria de oposiciones al cuerpo de Maestros en 2017. La Consejería de Educación ofertará un total de 2.144 plazas para maestros y profesores de Secundaria, aunque todavía no hay confirmación del calendario de los exámenes. Por contra, sí se conoce la asignación de las plazas por especialidad: - Inglés: 625. - Francés: 602. - Pedagogía Terapéutica 350 - Audición y Lenguaje: 180 - Música: 130. Asimismo, esta convocatoria se completará con las plazas del cuerpo de profesores de Música y Artes Escénicas para Secundaria (200) y de acceso a catedráticos de Música y Artes Escénicas (57), que corresponden a la oferta de 2016 pendientes de convocar.

6. MADRID

La Comunidad de Madrid ha sido la última en hacer oficial este viernes que convocará oposiciones a maestro con un total de 1.400 plazas, asegurando que los exámenes se realizarán en la segunda quincena de junio, a falta de concretar los detalles en la Mesa Sectorial de Educación. Además, la Consejería de Educación madrileña han detallado que se convocarán plazas para siete especialidades: - Educación Infantil: 360. - Educación Primaria: 200. - Inglés: 400. - Educación Física: 130. - Música: 70. - Audición y Lenguaje: 90. - Pedagogía Terapéutica: 150.

¿Y EN EL RESTO DE COMUNIDADES?

Debido a la falta de aprobación de los Presupuestos Generales del Estado de 2017, algunas comunidades aseguran no llevar a cabo convocatorias oficiales al cuerpo de Maestros, a pesar de que tenían la intención de hacerlo este año.

Cantabria, tras anunciar que aplazará las 187 plazas que tenía previstas para 2017, considera "inaceptable el sainete originado por el Gobierno central" en torno a las oposiciones.

En la misma línea se ha pronunciado Murcia, cuya consejera de Educación, María Isabel Sánchez Mora, ha asegurado que sin Presupuestos Generales "no podía convocarse Oferta Pública de Empleo".

También Castilla y León ha indicado que hasta que la comunidad autónoma no tenga nuevos Presupuestos para este año no podrá convocar oposiciones en ningún ámbito público.

El consejero de Educación del Gobierno asturiano, Genaro Alonso, ha dicho que no habrá procesos de selección en este año 2017. "El aplazamiento de las oposiciones es irreversible", ha confirmado el dirigente añadiendo, además, que "el PP quiere a las comunidades autónomas como rehenes para negociar los Presupuestos".

Por su parte, la Comunidad Valenciana ya ha anunciado que ofrecerá hasta 5.000 plazas para docentes entre 2018 y 2019; en la mismas fechas lo harán también lo harán Navarra, Canarias, Aragón, La Rioja, Castilla La Mancha y Extremadura, aunque se desconoce el número de vacantes que ofertarán.

EL MUNDO **DEBATE EN EL SENADO**

Méndez de Vigo ofrece a las CCAA un sistema educativo "flexible" que atienda a las diferencias territoriales

Aboga por aprobar "un pacto presupuestario" que acompañe al político y pide que sólo "una mayoría sobrecualificada" pueda modificar el acuerdo que se alcance en las Cortes

Varias comunidades le recuerdan que la educación es una competencia autonómica y piden que no la "invada"

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 27/03/2017

Íñigo **Méndez de Vigo** sostiene que esta legislatura recuerda al "ambiente vivido a finales de los 70 cuando el acuerdo de los partidos proporcionó el nacimiento de la Constitución Española". Por eso cree que, en materia educativa, nuestro país puede recuperar el espíritu de los Pactos de la Moncloa, de los que este año se celebra su 40º aniversario, y llegar a un acuerdo duradero en la escuela. El ministro de Educación y portavoz del Gobierno ha pedido esta mañana a las comunidades autónomas el mismo "**diálogo**" que caracterizaba a los políticos de entonces y les ha ofrecido un **sistema educativo "flexible"** que "permita responder a las circunstancias especiales que puedan darse en cada territorio" y que "permita el desarrollo de programas propios y la **adecuación a cada situación territorial**".

También se ha mostrado partidario de que el futuro pacto educativo -si se alcanza- vaya acompañado de "**un pacto presupuestario** que permita una dotación estable", así como que el acuerdo político "se consolide en el tiempo gracias a la exigencia de **una mayoría sobrecualificada** para su modificación".

Las negociaciones del Pacto de Estado por la Educación han llegado al Senado, donde este lunes se está celebrando en la Comisión General de las Comunidades Autónomas un monográfico sobre educación. **No se reúnan** para hablar de este asunto **desde 2013**, cuando el entonces ministro José Ignacio Wert accedió a repensar el sistema de financiación y el calendario de la polémica Lomce.

La comparecencia del sucesor de Wert se realiza a petición propia, para **incorporar el diagnóstico** y las aportaciones de los **gobiernos regionales a los trabajos del pacto**, tal y como se acordó el pasado 17 de enero en la Conferencia de Presidentes.

Méndez de Vigo ha insistido en ofrecer a los consejeros de Educación "un sistema educativo caracterizado por la estabilidad de la que ha carecido en las última décadas". Para ello, sus **premisas** son tres: libertad de **elección de centro** para los padres (es decir, una defensa de la educación concertada), **igualdad y equidad** ("que ningún alumno deje los estudios por motivos económicos") y **calidad del sistema** educativo.

Ha enumerado todos los cambios y cesiones que ha realizado el Gobierno, desde el inicio de la legislatura, para alcanzar el "acuerdo político, social y territorial" y ha considerado que, aunque "**se han realizado avances**, todavía **hay que dar más pasos**".

"No se puede regular todo desde Alcalá, 34"

Por eso ha querido centrar el debate en "los protagonistas": padres, profesores, alumnos, centros educativos y, también, comunidades autónomas, que son quienes tienen las competencias en materia educativa. El ministro ha recordado dos veces que, a pesar de las mejoras de los últimos años, uno de los "**desequilibrios**" que presenta el sistema educativo es el de las "**diferencias que existen entre los distintos territorios**". Lo dice Pisa: entre unas regiones y otras existen hasta dos cursos de distancia desde un punto de vista académico.

"Los datos nos dicen que no debemos conformarnos con la situación actual y poner en marcha una política educativa que mejore lo que hoy son debilidades. Que sea flexible y permita responder a circunstancias especiales que puedan darse en cada territorio", ha indicado Méndez de Vigo, aunque no ha concretado cómo va a hacerlo.

"No podemos pensar que desde Alcalá, 34 [la sede central del Ministerio] se puede regular absolutamente todo", ha dicho en los pasillos del Senado, durante el descanso para almorzar. "España es un país de 500.000 kilómetros cuadrados con situaciones muy diferentes. Hay unas muy extensas y otras pequeñas, unas se caracterizan por tener grandes zonas rurales y otras se caracterizan por tener grandes aglomeraciones urbanas, hay comunidades ultraperiféricas, otras insulares, y hay diferencias socioeconómicas. Tenemos que tener en cuenta todo esto a la hora de hacer un pacto de Estado. No se puede pensar en la uniformidad", ha señalado.

Ha recordado, además, que "hay numerosos ejemplos de centros educativos que han sabido adaptar el currículo a la realidad de su entorno y el resultado ha sido positivo porque son los que más conocen las necesidades de los alumnos". España, sin embargo, tiene menos autonomía escolar que la media de la OCDE y la Lomce, que en principio se diseñó para dar más autonomía a los centros, ha mermado esta capacidad.



Los consejeros del País Vasco, Navarra y Cataluña le han respondido denunciando la "restricción" de competencias autonómicas en educación que, aseguran, se ha producido durante los últimos años. Han puesto como ejemplo el caso de las evaluaciones y de los sistemas de becas. "Tras 30 años de materializarse el traspaso competencial, la Administración se opone a nuestro sistema de ayudas. Resulta difícil que las voces hablen del pacto cuando se procede al recorte competencial", ha indicado la representante vasca, **Cristina Uriarte**.

En el mismo sentido han ido otros consejeros, como la andaluza, **Adelaida de la Calle**, recordando que se han sentido "invadidos por el Estado": "Las comunidades autónomas contamos con competencias en educación que deben ser tenidas en cuenta. Nosotros también regulamos un servicio imprescindible para el desarrollo para el país", ha manifestado.

Repensar la financiación territorial

De la Calle ha reclamado blindar la participación de las comunidades autónomas y de los consejos escolares en el pacto y, además de pedir una vez más la **derogación de la Lomce**, ha reclamado "una recuperación de los fondos de cooperación territorial".

Han sido varios los representantes autonómicos -desde la andaluza al cántabro, pasando por el balear o el castellano manchego- que han propuesto la creación de **una comisión mixta** formada por las comunidades autónomas que, en el marco de la Conferencia Sectorial, garantice la implicación de los territorios en los trabajos del pacto.

Otro de los ejes en los que han insistido los consejeros no gobernados por el PP ha sido en el de la financiación. En palabras de **Ángel Felpeto**, representante de **Castilla-La Mancha**, "una ley educativa sin la financiación adecuada está condenada al fracaso" y, por eso, ha exigido "una revisión de los criterios en el reparto de la cooperación territorial".

La siempre espinosa cuestión de la asignatura de Religión y de los centros de educación diferenciada por sexos ha salido de la mano del consejero de **Navarra, José Luis Mendoza**, que ha pedido un cambio de la forma en que la ley actual enfoca ambas cuestiones.

El cambio que parece más inminente es el de los currículos, pues el ministro se ha ofrecido a actualizarlos y hay varias comunidades, como Cantabria, la Comunidad Valenciana o Murcia, que lo han reclamado expresamente durante el debate en el Senado de este lunes.

De entre las comunidades gobernadas por el PP, ha destacado la intervención del representante riojano, **Alberto Galiana**, que ha recordado al ministro liberal **Claudio Moyano**, cuya ley educativa duró desde 1857 hasta 1970 porque fue "**una ley de bases, compartida y flexible**". ¿Por qué esta norma pudo perdurar durante más de un siglo? Porque, como dijo su autor en 1877, "fue una ley nacional, no una ley de partido".

EL PAÍS **SUBCOMISIÓN DEL PACTO EDUCATIVO**

Wert: "A mi edad, no me siento desacreditado prácticamente por nada"

El exministro de Educación e impulsor de la LOMCE rechaza que su partido le haya desautorizado con el cambio de las reválidas y culpa a la crisis del fracaso de la ley

PILAR ÁVAREZ. Madrid. 28.03.2017

Había mucha expectación por escuchar al exministro de Educación, José Ignacio Wert, impulsor de la última reforma educativa conocida popularmente por su propio nombre (LOMCE o *Ley Wert*). Desde que marchó a París como embajador de España ante la OCDE en 2015, el mismo PP que impulsó la reforma en minoría, ha aprobado como gesto de nuevos tiempos suprimir las reválidas previstas en la norma. Wert ha permanecido en silencio desde entonces hasta este martes, cuando ha comparecido en el Congreso, aunque no precisamente para hacer la "autocrítica" que le pedían los partidos de la oposición. Preguntado por si cree que el PP le ha desautorizado con este cambio, Wert considera: "A mi edad, no me siento desacreditado prácticamente por nada".

"Creo que en política hace falta flexibilidad intelectual y entender que las circunstancias distintas llevan a procesos distintos y, desde luego, no personalizar ni tomar como cuestión personal ninguna diferencia", ha considerado el exministro, de 67 años, que ha comparecido este martes en la comisión de Educación creada para intentar alcanzar un pacto educativo inédito en España.

Su comparecencia fue requerida por el grupo Unidos Podemos precisamente para "que diera explicaciones de lo que no hay que hacer", según el diputado Javier Sánchez. Wert, impulsor de la ley educativa con menos apoyo de la democracia, considera que intentar cerrar un pacto es una "iniciativa digna de toda alabanza".

"Las circunstancias políticas son muy distintas a las de entonces", ha justificado. Asegura que hizo "todo el esfuerzo" para que la ley saliera con más apoyo pero considera que el resto de partidos "no quería participar" con "una situación de restricción fiscal" que iba a condicionar la reforma.

A Wert le tocó dirigir el ministerio “a lo largo de un periodo de extraordinaria dificultad, en la que hubo que suplir muchas carencias”, ha señalado. Ante la reclamación por parte de los diputados de Podemos, grupo mixto o PSOE para que haga autocrítica de su gestión, ha añadido: “Por supuesto que hubo decisiones subóptimas”.

Tras impulsar la reforma más rechazada, para la que hasta el PP pide cambios, Wert fue enviado a París como embajador de España ante la OCDE. Allí vive con su esposa Montserrat Gomendio, nombrada directora del organismo internacional meses antes. Ambos se conocieron cuando ella entró como secretaria de Estado de Educación, la *número dos* de su ministerio,

Wert es también responsable de la modificación del sistema de becas, que desde 2013 se distribuyen con una parte fija y otra variable que llegó a suponer la reducción de hasta 500 euros de media por alumno y año de las ayudas. El exministro ha señalado en el parlamento que su “preocupación mayor” y las negociaciones “más duras” que mantuvo entonces fue por las becas, a las que ha calificado como el “ingrediente instrumental esencial” para la equidad.

El exministro ha explicado su gestión a través de distintos indicadores de la OCDE y otros organismos, como la mejora de la tasa de abandono educativo temprano. Tanto el grupo mixto como Ciudadanos le han afeado que esos datos eran, en realidad, “una panegírico de la LOE”, la ley anterior. Fue el ministro peor valorado de la democracia por el CIS y todavía se ven en las manifestaciones educativas pancartas con su cara y lemas con su nombre.

Javier Sánchez, de Podemos, ha criticado que no respondiera a todas las preguntas planteadas aunque Wert se ha despedido asegurando que queda a disposición de los parlamentarios. “La mera existencia de esta subcomisión constituye la prueba más clara del balance de su gestión”, ha añadido Manuel Cruz, del PSOE, que le ha despedido diciendo: “De verdad, no vuelva a poner sus manos encima de la educación de este país”.

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

Neurociencia y educación

Comienzan a dibujarse las líneas esenciales de ese negocio: los sistemas educativos, la educación a lo largo de toda la vida o los productos potenciadores del cerebro

JOSÉ ANTONIO MARINA. 28.03.2017

Intento mantenerme al día en temas de **neurociencia** y educación, cosa que me resulta cada vez más difícil. En un archivo especial, voy acumulando las nuevas publicaciones, a la espera de poder estudiarlas, cosa que hago periódicamente. Estos días me dedico a ello con más intensidad. Acabo de participar en unas jornadas sobre 'Neurociencia y liderazgo', participaré en otras sobre 'Neurociencia y educación' en el mes de abril, organizadas por el Ministerio de Educación, y preparo el prólogo a un libro sobre este tema escrito por Tomás Ortiz, catedrático de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense. Los temas neurológicos están de moda.

Me produce gran incomodidad que la ciencia se utilice retóricamente. La teoría de la relatividad o la física del caos se emplean para explicar cualquier cosa, desde las infidelidades matrimoniales a las oscilaciones de la bolsa, cuando en realidad no tienen ningún sentido fuera de las ecuaciones matemáticas en que se expresan. Con la **neurología** sucede lo mismo. Se habla de neuroeconomía, neuromarketing, neuropolítica y, por supuesto, de neuroeducación. ¿Es pura retórica? Muchos científicos se quejan de que se haya producido una industria de la 'brain-based-education', basada en neuromitos y no en datos científicos (Ansari Coch, De Smeth 2011). En España, ha sido especialmente crítico con este deslumbramiento por todo lo que comience por 'neuro' Marino Pérez Álvarez, catedrático de la Universidad de Oviedo, que niega que la neurología esté en estos momentos en condiciones de proporcionar conocimientos a la psicología ('Frente al cerebrocentrismo, psicología sin complejos').

Líneas esenciales del negocio

La 'educación basada en el cerebro' ha dado origen a una pujante industria basada en el 'brain-training', que forma parte a su vez de una 'industria del IQ'. En el mundo empresarial se empieza a hablar de que el próximo gran negocio será el del IQ, el del cociente intelectual. La revista 'Forbes' dedica su portada del 19.11.2012 a “The \$ Trillion opportunity”: la educación. Comienzan a dibujarse las líneas esenciales de ese negocio: los sistemas educativos, la educación a lo largo de toda la vida, los productos potenciadores del cerebro, las interacciones cerebro-tecnologías de la información, la selección genética de la inteligencia. Por eso, voy a dedicar tres artículos a estos temas. El de hoy, para mencionar lo que sabemos acerca de las relaciones entre neurología y educación. Los próximos, el negocio del 'entrenamiento cerebral' y a la 'industria de la educación'.

¿Qué descubrimientos neurológicos podemos provechar en educación?

Los **fundamentales** son los siguientes:

1. Los estudios sobre plasticidad del cerebro muestran que nuestra capacidad de aprender a cualquier edad es mayor de la que pensábamos.

2. Empieza a resolverse el gran obstáculo que impedía la aplicación de la neurología a la escuela. La neurología ha progresado mucho en el estudio de la 'sintaxis' neuronal, es decir, en cómo se originan y se transmiten los impulsos nerviosos, en la estructura de las redes, pero menos en cómo esos impulsos se convierten en significados (semántica) y en significados conscientes. Estos son, sin embargo, los que manejamos en la escuela. El estudio del reconocimiento de patrones está sirviendo de nexo entre la sintaxis neuronal y la semántica.



3. Estamos conociendo los cambios que se dan en el cerebro adolescente, lo que nos va a permitir aprovechar esa 'segunda edad de oro' del aprendizaje.

4. Progresamos en el conocimiento de la memoria, que es el órgano del aprendizaje y, por lo tanto, el fundamento de la educación. Dos temas destacan por su relevancia educativa. En primer lugar, la neurología de la formación de hábitos, que son el núcleo del aprendizaje. En segundo lugar, los estudios sobre la memoria en acción ('working memory'), que nos dicen que la inteligencia es fundamentalmente gestión de la memoria. Un concepto, pues, revolucionario.

5. Pero, sin duda, el tema estrella de la neuroeducación es el descubrimiento de las 'funciones ejecutivas' del cerebro, que nos brinda un nuevo concepto de la inteligencia y del aprendizaje. Espero no dejarme llevar por un error de perspectiva, ya que es lo que estudiamos en la cátedra 'Inteligencia ejecutiva y educación', que dirijo en la Universidad Nebrija, de Madrid. El cerebro tiene una estructura dual: un nivel generador de ideas y un nivel que dirige ese mecanismo hacia metas elegidas. Es una estructura que descubrimos en el cerebro, en la inteligencia humana, en la arquitectura de los ordenadores, y en la inteligencia de las organizaciones. Es, pues, una teoría integrada de la inteligencia. La estructura básica está formada por sistemas neuronales que trabajan con gran autonomía, fuera del control de la conciencia. Se denomina 'inconsciente neuronal' o 'nuevo inconsciente', pero prefiero llamarlo 'inteligencia generadora' (Marina, J. A. 'La inteligencia ejecutiva'). En él tienen un protagonismo especial los hábitos intelectuales, emocionales y conductuales. Es lo que el premio Nobel Daniel Kahneman denomina 'sistema 1'. Una pequeña parte de la información manejada por él pasa a estado consciente. Ascende al sistema 2, al que denominamos 'sistema ejecutivo'. Desde él, el sujeto elige sus metas, da órdenes al sistema 1, y evalúa sus resultados. Dicho así, debe sonar muy críptico, pero así funcionamos. La inteligencia ejecutiva organiza y gestiona la actividad de la inteligencia generadora. La educación tiene como finalidad la construcción de ambos niveles.

Creo sinceramente que comprender y aprovechar estos conocimientos puede permitirnos un salto de gigante en la educación. La próxima semana les contaré si los métodos de entrenamiento del cerebro sirven para esto.



COMUNIDAD DE MADRID

Una empresa privada cobrará más de 600 mil euros este curso por las pruebas de la Lomce en Madrid

El gobierno regional se va a gastar el doble que el año pasado porque esta vez la adjudicataria se va a encargar también de realizar y analizar la evaluación final de Secundaria que se estrena este curso

LAURA GUTIÉRREZ. Madrid. 29/03/2017

La Comunidad de Madrid ha dado luz verde por segundo año consecutivo a la privatización de las pruebas de evaluación que marca la Ley Orgánica para la Mejora de la Educación (Lomce). El gobierno regional pagará 646.000 euros a una empresa privada que se encargará del apoyo didáctico y técnico para la realización, tabulación, documentación y análisis de los resultados de estas tres pruebas que se van celebrar en mayo y junio (19 de mayo en 4º de la ESO, 31 de mayo y 1 de junio en sexto de primaria y 10 y 11 de junio en tercero).

Se ha doblado el presupuesto respecto a los 330 mil euros que Madrid gastó el curso pasado en estas pruebas porque por primera vez la evaluación final se extiende también a Secundaria, aunque no se tendrá en cuenta para obtener el título de la ESO, y además no la hacen todos los centros. La prueba de 4º de la ESO se hará este año en 800 centros mientras que en primaria se evaluará a 180.000 alumnos.

Un portavoz de la Consejería de Educación justifica la externalización y el coste de las pruebas en que exigen numerosas actuaciones que deben ser coordinadas por el alto número de centros y alumnos que participan. Recuerda también que es una práctica extendida en toda España y que el mismo sistema se utiliza en los exámenes PISA y en otras evaluaciones internacionales.

Desde Comisiones Obreras, creen que se trata de un gasto injustificado: "Es un despilfarro que se gasten estas cantidades de dinero en un contexto en el que se dice que no hay dinero suficiente para acometer ampliación de plantilla y otro tipo de acciones prioritarias, como ayudas al alumnado. Se está externalizando un servicio que resulta excesivamente caro para la ciudadanía", ha señalado Isabel Galvín, secretaria general de Enseñanza de CCOO en Madrid en declaraciones a la Cadena SER.

El Gobierno exige a la Generalitat valenciana que asegure el trilingüismo sin discriminaciones

MADRID, 29 Mar. (EUROPA PRESS) –

El ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo, ha asegurado que su departamento no aceptará "la diferencia de requisitos" ni la "discriminación" por lengua en la Comunidad Valenciana y ha señalado que se ha enviado una carta a la consejería de Educación de esta autonomía para que se garantice el trilingüismo de los alumnos.

Méndez de Vigo ha respondido así a la pregunta formulada, durante la Sesión de Control al Gobierno en el Congreso, por la portavoz de Educación de Ciudadanos, Marta Martín, quien ha acusado al ministro de inacción ante el nuevo modelo lingüístico que el actual Gobierno de la Generalitat piensa poner en marcha el próximo curso. Este modelo vincula el nivel de inglés al estudio del valenciano en detrimento del castellano. Si el colegio escoge un proyecto lingüístico de mayor nivel de valenciano, el alumno recibe más horas de inglés y, por tanto, una titulación mayor en este idioma.

Durante su intervención, la diputada de la formación naranja ha criticado el papel de del PSOE en el Ejecutivo valenciano, así como que la única actuación del Ministerio de Educación haya sido enviar una carta a la Consejería.

"AHORA LA CONSEJERÍA TIENE QUE RECTIFICAR"

En este sentido, Méndez de Vigo ha explicado que su departamento actuó en cuanto se publicó el Real Decreto en febrero y el 10 de marzo se remitió a la Consejería de Educación valenciana una "carta de colaboración" porque es "la fórmula habitual".

"Ahora la consejería tiene que rectificar y, si no lo hace en el plazo correspondiente se le enviará un requerimiento o iniciaremos un contencioso administrativo. Cumplimos la ley", ha declarado el ministro durante su intervención, para insistir en que el Gobierno "va a velar porque en España a nadie se le discrimine".

EL PAÍS

Valencia responde al ministro de Educación que el decreto de plurilingüismo cumple la legalidad

Méndez de Vigo ha advertido de que acudirá a la justicia si la Generalitat no modifica la disposición

MARIA JOSEP SERRA. Valencia 29 MAR 2017

El consejero de Educación valenciano, Vicent Marzà, de Compromís, se ha mostrado prudente ante la intervención, hoy, del ministro portavoz, Íñigo Méndez de Vigo, advirtiendo de que el Gobierno no tolerará ninguna discriminación por la lengua, y de que acudirá a la justicia si el Ejecutivo que preside el socialista Ximo Puig no cambia el decreto de plurilingüismo en los colegios. "El Gobierno velará para que nadie resulte discriminado y para que las lenguas sean un vehículo de comunicación y cultura, y no un arma arrojada", ha manifestado el ministro.

Marzà ha restado importancia a la respuesta del responsable de Educación a la portavoz de Ciudadanos en el Congreso de Diputados, Marta Martín. El consejero ha indicado que su departamento tiene una fluida relación con el ministerio, con el que mantiene reuniones periódicas. "Había algunas dudas que, mediante una carta de colaboración y no un requerimiento, nos pidieron aclarar y explicar, y así lo hemos hecho. Ya hemos redactado la respuesta y estamos seguros de que no habrá más problemas porque todas las dudas quedan claras en el propio decreto, que no hace falta modificar para nada", ha declarado Marzà.

Sobre las dudas planteadas por el ministerio, ha señalado que se refieren a cuestiones sencillas sobre la aplicación del decreto, como quién es la persona adecuada para aprobar el proyecto lingüístico de cada centro.

Plurilingüe dinámico, como se denomina el nuevo decreto, tiene como objetivo que los alumnos usen de manera integrada el valenciano, el castellano y el inglés con seis niveles de competencia, como recomienda el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MECR). Al mismo tiempo que se corrigen los desequilibrios de competencia y uso del valenciano entre la población escolar. Los centros públicos y concertados decidirán el programa lingüístico que quieren aplicar.

El nuevo decreto, pensado para que se desarrolle a largo plazo, empezará a aplicarse el próximo curso en infantil y primaria. El calendario será progresivo hasta el 2023 que se implantará en bachillerato y formación profesional.

El consejero valenciano ha agregado que mañana, en la Conferencia de Educación convocada por el ministerio, piensa pedir a Méndez de Vigo su colaboración para hacer posible el proyecto de intercambio de profesores valencianos que tiene preparado la Generalitat con Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Australia y Nueva Zelanda.

Se trata de un programa que facilitará a los docentes valencianos impartir clase de cualquier materia en centros educativos de estos países de habla inglesa y, al mismo tiempo, profesionales de esos países dar clase en los centros educativos valencianos. La medida se enmarca en el Plan de Choque de Formación de Profesorado en Plurilingüismo



Educativo. "Nosotros estamos preparados. Solo necesitamos la autorización y la colaboración del ministerio. Estamos trabajando para asegurar un plurilingüismo real y esperamos que no nos impidan dar este paso de gigante", ha explicado Marzà.



Las escuelas catalanas deberán tener planes de convivencia

La Generalitat fomentará la creación de la figura del mediador en las aulas

A. C. Barcelona 29/03/2017

Todas las escuelas públicas y concertadas de Cataluña deberán tener un plan de convivencia para frenar el acoso escolar en sus aulas, desde la guardería al bachillerato. Los centros que todavía no cuenten con ello, tienen a partir de ahora tres años para preparar y poner en marcha un proyecto personalizado de acuerdo con sus necesidades y particularidades.

Así lo anunció ayer la consejera de Enseñanza de la Generalitat, Meritxell Ruiz, que destacó que se trata de «un paso importante» hacia la prevención de problemas como el acoso escolar y que apuntó que este instrumento tiene que ayudar a facilitar la convivencia y a dar coherencia a las acciones que se impulsen en clase para mejorar el clima escolar.

El plan deberá contar con tres ejes: prevención, intervención y organización. Cada centro tendrá que especificar el diagnóstico previo, unos objetivos a conseguir y también indicadores y un calendario para evaluar la correcta implantación del proyecto. Para prepararlo, el Govern pone a disposición de los directores formación e instrumentos para detectar los puntos fuertes y débiles de cada centro. Además, fomentará la creación de la figura del mediador o jefe de convivencia.

La medida no afecta a los centros privados, recordó Ruiz, que señaló que, sin embargo, éstos también tienen «una normativa que cumplir» en casos de acoso.

EL PAÍS

El Gobierno y las comunidades afrontan el plan de violencia escolar con dos años de retraso

El presupuesto para las medidas previstas asciende a 3,7 millones de euros, un 0,12% del total del Ministerio de Educación

PILAR ÁLVAREZ. 30 MAR 2017

Fue uno de esos sucesos que conmocionan a un país durante semanas. Un alumno de 13 años irrumpió en el instituto Joan Fuster de Barcelona y mató a un profesor con una ballesta el 20 de abril de 2015. Un día después el entonces ministro de Educación, José Ignacio Wert, anunció la creación de un grupo de trabajo con las comunidades autónomas para abordar la violencia en las aulas. Se comprometió a revisar los protocolos autonómicos que buscan frenar el acoso escolar e incluir "elementos de mejora". En enero de 2016, el actual ministro Íñigo Méndez de Vigo presentó el borrador de un plan de convivencia escolar que quedó en suspenso durante el año que el Gobierno estuvo en funciones. Este jueves, Educación y los consejeros regionales empiezan a debatir ese plan, que incluye unificar protocolos, recoger datos de convivencia en tiempo real, preparar mejor a los profesores o designar a un responsable de referencia en cada centro.

El documento que este jueves debatirán el ministro de Educación con los consejeros del ramo en la conferencia sectorial de educación tiene 148 páginas, 73 iniciativas (de las que parte ya están en marcha) y plazos de ejecución que van desde el año pasado —cuando se puso en marcha, por ejemplo, el teléfono de atención a las víctimas de violencia escolar— hasta 2020.

El presupuesto para las distintas medidas asciende a 3,7 millones de euros, un 0,12% del presupuesto total del Ministerio de Educación, aunque hay actividades cuyo coste está "por determinar", según el documento. El recorte del gasto educativo (lo que aportan el Estado, las administraciones regionales y locales y otros actores) ha sido de 8.900 millones durante la crisis. El plan se abre ahora a debate y puede sufrir modificaciones con las aportaciones de las comunidades autónomas.

Sus objetivos pasan por "asegurar la inclusión" de todos los alumnos en los centros educativos, que haya más participación de las familias en las escuelas, que se incluya más temática relacionada con la convivencia escolar en la formación de los profesores, garantizar "procesos integrales de educación de los sentimientos y las emociones" en las aulas o prevenir la violencia "desde la primera infancia", es decir, de cero a tres años.

Un observatorio para tener datos

La primera medida prevista es activar el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. En realidad, sería la reactivación de un organismo que ya existe. Se creó en 2007 y no se había vuelto a reunir desde 2011. Un portavoz del ministerio explica que se ha hecho una reestructuración y se pondrá en marcha con menos miembros después de que el propio ministro señalara públicamente que, con la composición actual, le parecía demasiado amplio y poco operativo. Este observatorio, por ejemplo, impulsó el Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria, un informe de 2010 que señaló que el acoso escolar afecta al 4% de los alumnos en España. “Empezar por reflotar el observatorio es una buena medida porque hay que basarse en datos”, considera Ana Cobos, presidenta de la *Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE)*. “A veces, lamentablemente, se actúa a golpe de actualidad. Así que está bien recopilar información para hacer una actuación estratégica a medio largo plazo con medidas bien pensadas”.

Preparar a los profesores

El documento incluye una docena de puntos relacionados con el papel del profesor. Por un lado, para mejorar su formación en convivencia escolar. Por el otro, para incluir estos conocimientos como puntuables en los procesos selectivos de acceso a la carrera docente. Incluye un programa de becas para que asistan a jornadas y congresos sobre estos temas, aunque ese punto no incluye aún partida presupuestaria. “Los docentes necesitan mucha más formación psicopedagógica que les ayude a identificar necesidades y gestionarlas”, añade Ana Cobos. “Cuando un niño no recibe la atención educativa que necesita, el asunto puede desembocar en mala convivencia”. La dificultad, como recuerda Ana Lillo, es poner en marcha estos planes que contemplan una “liberación horaria” (dar menos clases para dedicar ese tiempo a formarse, otro aspecto cuyo presupuesto también está pendiente de determinar) cuando se han perdido más de 30.000 profesores. “Es un plan insuficiente, con buenas palabras pero sin la dotación económica necesaria. No podemos trabajar la convivencia con los recortes y la masificación que hay y de los que el documento no dice una palabra”, resume Lillo.

Un responsable de convivencia

Hay centros que ya lo tienen. Se trata de un profesor que, normalmente en su tiempo libre, ejerce como “responsable de convivencia” en el centro en el que trabaja. El plan estatal, que alude a “una figura de referencia” pero no especifica si debe ser o no un profesor (pueden ser orientadores o alguien del personal directivo del centro), contempla que disponga de horas específicas para eso y que su función será sensibilizar a la comunidad educativa sobre convivencia y garantizar que se cumplen los protocolos de detección de casos de violencia y acoso. La cuantía para hacer esto posible también está “pendiente de determinar”.

Los más vulnerables

Los colectivos considerados como más vulnerables están recogidos en el documento. Entre otros, pide especial atención a los estudiantes inmigrantes, minorías étnicas, alumnos con discapacidad, mujeres (las alumnas suelen sufrir más situaciones de acoso escolar, por ejemplo) o el colectivo LGBTIQ+ (Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales, Intersexuales, Queer u otros). Y hace hincapié en la necesidad de abordar una educación “inclusiva”, que tenga como objetivo “alcanzar la igualdad de oportunidades para todas las personas [...] y dirigir esfuerzos a contrarrestar las barreras”, según el documento. “La situación que ha dejado la crisis en los centros, después de un recorte de 9.000 millones, es muy grave. Hay centros en los que ni siquiera tienen profesores de apoyo para alumnos con necesidades educativas especiales o colegios masificados”, señala la psicóloga experta en acoso escolar Ana Lillo. “No se puede hablar de educación inclusiva sin especificar cómo se va a poner en pie y, con los recursos actuales, es muy difícil”.

Datos “en tiempo real”

También contempla la recogida de datos “en tiempo real” sobre la convivencia en los centros escolares, una medida que considera que no tendrá coste y que prevé poner en marcha a lo largo de este año. En otro punto prevé un protocolo “sistematizado” de recogida de datos sobre acoso y ciberacoso, transferible a las comunidades autónomas. O elaborar informes periódicos con los resultados del observatorio para hacer un seguimiento de estos casos. La puesta en marcha de un programa de cooperación territorial para coordinar todos los resultados, financiado por el ministerio, es la medida que incluye mayor presupuesto, 1,5 millones de euros.

EL PSOE RECHAZA EL PLAN CONTRA EL ACOSO ESCOLAR DEL GOBIERNO

EP

La consejera de Educación de Aragón, Mayte Pérez, que ha ejercido como portavoz socialista este jueves en una rueda de prensa, ha dicho que el PSOE rechaza el Plan Estratégico de Convivencia Escolar que propone el Gobierno porque supone una invasión de las competencias de las comunidades autónomas. Pérez ha subrayado que se trata de una maniobra de “marketing” ya que esta propuesta del PP supone una inversión de 60 millones de euros de los que solo está dispuesto a aportar cuatro millones.

Los ocho consejeros de las comunidades autónomas gobernadas por el PSOE (Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Extremadura y Comunidad Valenciana) van a solicitar esta tarde en la Conferencia Sectorial de Educación al ministro, Íñigo Méndez de Vigo, más inversión, la reformar el sistema de conciertos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la creación de un grupo de trabajo autonómico para el pacto educativo.

“Lo que tenía que haber hecho el Ministerio, en su labor de cooperación y coordinación, era una propuesta global atendiendo a lo que hacen todas las comunidades autónomas”. La consejera ha añadido que en algunas ya hay



teléfonos para atender casos de acoso escolar "las 24 horas del día, los 365 días del año" y "atendido por profesionales", como el que puso en marcha el ministerio el pasado 1 de noviembre.

EL MUNDO Conferencia Sectorial de Educación

El pacto de Estado por la Educación se complica por el protagonismo que reclaman las autonomías

El Consejo Escolar del Estado también estudia cómo participar más en la gestación del acuerdo

Hasta un total de cinco órganos de debate distintos podrían debatir el pacto: el Congreso, el Senado, la Conferencia Sectorial, el Consejo Escolar y la unión de los consejos escolares autonómicos

OLGA R. SANMARTÍN. MADRID. 30/03/2017

El pacto de Estado por la Educación será político, social... y también territorial. El ministro de Educación, Íñigo Méndez de Vigo, ha accedido a estudiar cómo las comunidades autónomas pueden tener más voz y protagonismo en los trabajos para conseguir el gran acuerdo.

Varios consejeros regionales le habían pedido la creación de un grupo de trabajo dentro de la Conferencia Sectorial de Educación compuesto por representantes del Gobierno y de las comunidades autónomas para intervenir de forma paralela a los dos foros que ya se han creado en el Congreso y el Senado.

El también portavoz del Gobierno ha considerado que ésta «sería una buena contribución» y que «las comunidades autónomas tienen que jugar un papel muy importante en el pacto». La mayor parte del tiempo de la reunión entre el ministro y los consejeros en la Conferencia Sectorial de Educación se fue, de hecho, en debatir esta cuestión.

Al final, se decidió que la Comisión General de la Conferencia Sectorial de Educación, un órgano de altos funcionarios, se encargue de buscar «cuál es la mejor manera, la más viable y la más útil» para «incardinar» a las autonomías «dentro de un proceso político que ya está en marcha» y ver «cómo pueden contribuir al pacto», dijo Méndez de Vigo.

¿En cuántos sitios se debate el pacto?

Si finalmente se crea este grupo de trabajo que reclaman Andalucía, Asturias, Aragón, Cantabria, Extremadura, Castilla-La Mancha, Cataluña o Baleares, habrá tres foros construyendo el futuro pacto de Estado. Uno es el del Congreso, donde se ha creado una subcomisión que comenzó en febrero y que tiene como misión alcanzar un acuerdo en un plazo de seis meses. Por ella han pasado ya 82 expertos que han ofrecido su diagnóstico.

Está también el Senado, donde el lunes se aprobó una propuesta del PP para crear una ponencia que se encargará también del pacto. Esta ponencia, en teoría, debería atender la reclamación de quienes se quejaban de que no se había contado con las autonomías, pero los consejeros del PSOE, aunque votaron a favor, no creen que sea el órgano «más adecuado»: en la Cámara Alta los *populares* tienen mayoría absoluta.

Un tercer foro sería el grupo de trabajo que se crearía en la Conferencia Sectorial, donde las comunidades no gobernadas por el PP son mayoría y, por tanto, tendrían más capacidad de influir en el informe final de conclusiones.

Y todavía podría haber un cuarto e incluso un quinto foro, porque las autonomías no *populares* también han pedido la constitución de otro grupo de trabajo en el que «la comunidad educativa, en el seno de los consejos escolares autonómicos, vaya elaborando otro documento que se ajuste y responda a sus necesidades». Es, en definitiva, la pata social del pacto, que da voz a padres, profesores y alumnos.

Otro foro en el Consejo Escolar del Estado

Fuentes del Consejo Escolar del Estado explican a EL MUNDO que en este organismo consultivo del Gobierno «se está cerrando la fórmula» para que también pueda participar en el pacto, aunque todavía no está aprobado el procedimiento.

Las mismas fuentes añaden que los consejos escolares autonómicos también podrían articular su propio grupo de trabajo sobre el pacto al margen del Consejo Escolar del Estado «porque tienen autonomía». En este caso se daría una situación bicéfala curiosa, porque habría un pacto aprobado por este órgano en su vertiente estatal y otro documento redactado por la unión de los 17 consejos escolares autonómicos.

Todas las fuentes consultadas consideran que esta sucesión de órganos de debate, hasta cinco en total, puede «complicar» y «enredar» el proceso hasta límites insospechados, «retrasando» todos los trabajos. Hay que tener en cuenta que del pacto debe salir una ley -una sola- que sustituya a la Lomce.

«Tenemos que reducir la complejidad», expresa el consejero de Castilla y León Fernando Rey. «Esto es un cuadro impresionista, hay muchos instrumentos poniéndose a tocar y se trata de que en algún momento podamos tocar algo armónico». El diputado socialista Guillermo Meijón opina, por el contrario, que «cuantas más fuentes haya más aumentará la calidad del pacto».

Quien mejor lo resume es Carles López, presidente de la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (Canae): «Cada cual reclama su parte de protagonismo, pero esto es un pacto y de lo que se trata es de ceder».

el diario de la educación

Gobierno y sindicatos firman un acuerdo para consolidar 100.000 plazas hasta 2020

Durante los próximos cuatro años la tasa de reposición será del 100%, además del porcentaje necesario para bajar la interinidad del 23 al 8%

Finalmente sindicatos (CSIF, CCOO y FeSP, además de CIG y ELA) firmaron un acuerdo con el Gobierno por el cual se cierra el compromiso de una tasa de reposición del 100% durante los próximos cuatro años, hasta 2020, y se hará el esfuerzo necesario para que la tasa de reposición baje del 23 al 8%.

Los cálculos difieren según las fuentes. Hace unos días Educación hablaba de unos 115.000 docentes interinos. Hoy CCOO deja esa cantidad en 90.000 interinos más el cálculo de algo más de 10.000 jubilaciones anuales entre 2017 y 2020. La cifra final, pues, sería de 132.000 mientras FeSP-UGT los deja en 100.000.

Las cifras y los colectivos beneficiarios aparecerían en la Ley de Presupuestos Generales del Estado, a excepción del personal docente no universitario, que dados los plazos, verá cómo se publica en estos días el Real Decreto que permita a las comunidades autónomas a realizar oposiciones antes del verano.

Los sindicatos se alegran de la noticia en cuánto reactivación del diálogo social después de una legislatura en blanco. Ahora queda en manos de las autonomías decidir si convocan o no las oposiciones esperadas.

La importancia de evaluar la práctica docente

Elena Martín

La evaluación del trabajo docente debe cumplir algunos pasos, como no tener consecuencias laborales o servir para la búsqueda e implementación de mejoras en la práctica.

La evaluación de la calidad de la educación ha aumentado su presencia en los últimos años de manera muy notable. Han proliferado diversos sistemas de calidad así como las pruebas externas de rendimiento del alumnado. Siguen siendo, sin embargo, **poco frecuentes las experiencias de evaluación de la práctica docente**, lo que no deja de sorprender ya que constituyen la pieza esencial del proceso. Los factores de calidad del centro -liderazgo, participación, comunicación, planificación de los proyectos pedagógicos- son fundamentales en la medida en que favorecen las condiciones necesarias para que los procesos de aula se desarrollen de la mejor forma posible. Pero **la influencia directa sobre los alumnos y alumnas se produce en la interacción que tiene lugar durante las actividades de enseñanza y aprendizaje**. Si no llegamos a desentrañar la actividad diaria de la clase, difícilmente podremos entender las causas de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Es fácil, no obstante, comprender por qué se produce esta contradicción. **El aula se vive**, al menos en nuestro sistema educativo, **como un espacio privado**. Los docentes no estamos acostumbrados a que otras personas estén presentes en nuestras clases. Por otra parte, nos cuesta entender que **la evaluación de la práctica que realizamos no es un cuestionamiento de nuestro trabajo** sino una herramienta para su mejora. La falta de cultura de este tipo de evaluación lleva a vivirla como una amenaza personal. Hay que tener en cuenta, por último, que valorar la actividad docente es más difícil que evaluar otros procesos. No es de extrañar, por tanto, que sea una práctica poco frecuente, que, sin embargo, cuando se lleva a cabo resulta de gran valor.

Poner en marcha un proceso de este tipo implica ante todo aclarar cuál es su función: decir para qué queremos evaluar la actividad docente y qué se va a hacer con la información obtenida. El uso fundamental es, sin duda, la mejora de esta práctica. **No se trataría por tanto de una vía para extraer consecuencias laborales** de la evaluación. Ese uso, si bien es por supuesto legítimo, no tiene sin embargo por qué mezclarse con la función formativa. Los docentes que se implican en un proceso de esta naturaleza deben tener claro que no tendrá repercusiones laborales si queremos que confíen y colaboren en su desarrollo.

Esta confianza implica asimismo utilizar un procedimiento que garantice que la información recogida permite valorar la complejidad de la actividad que realizan los docentes. Ello supone partir de un modelo explícito de buena práctica y hacer converger distintas fuentes de información y técnicas de evaluación tanto cuantitativas como cualitativas. Al definir las dimensiones que van a ser objeto de análisis, se dibuja un modelo de buena práctica docente que los profesores tienen que compartir como una meta deseable, independientemente de que su tarea diaria se corresponda en mayor o menor medida con él. Las prioridades que se establecen en el conjunto de las dimensiones guiarán después el plan de mejora.

La evaluación **debe recoger la perspectiva del conjunto de los colectivos** implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje: **alumnado, familias, responsables académicos y el propio docente**. Por supuesto, no todos ellos pueden valorar las mismas dimensiones, pero cada uno aporta una visión específica y complementaria que contribuye



a enriquecer la comprensión de la práctica analizada. La valoración de familias y estudiantes suele hacerse a través de cuestionarios, pero resulta muy valioso completarla, si es posible, con algún grupo de discusión. El autoinforme que realiza el docente cuya actividad se evalúa le ayuda a tomar conciencia y a sistematizar su propia visión, que puede luego contrastarse con la que ofrecen el resto de los instrumentos. **La observación del trabajo en el aula**, realizada por expertos externos al centro o por otros compañeros cuando la cultura de la evaluación se ha asentado en la institución- **es una pieza esencial** del proceso de evaluación. La observación requiere de una guía elaborada a partir de las dimensiones del modelo de buena práctica y resulta mucho más útil cuando se completa con el análisis de los materiales y pruebas de evaluación que utiliza el docente. Asimismo, es necesario recoger el punto de vista de las figuras que coordinan los equipos de los que forma parte el profesor o profesora cuya práctica se está valorando: director y/o jefe de estudios, coordinador de ciclo o director de departamento didáctico. En este caso, la técnica más adecuada sería la entrevista individual o colectiva.

Se trata, sin duda, de un enorme esfuerzo que sólo tiene sentido si la información que se obtiene de esta multiplicidad de procedimientos se pone al servicio de la elaboración de un Plan de Mejora. El apoyo a esta fase de planificación es tan importante como el de la recogida de datos. Es ingenuo pensar que un centro que no tiene tradición evaluativa y que está sometido a la presión de falta de tiempo que caracteriza a todos los colegios e institutos vaya a poder llevar a adelante la elaboración de un Plan de Mejora que aproveche al máximo la evaluación sin un protocolo claro de actuación. Junto con un cronograma realista, la clave está en **combinar la reflexión individual con la colectiva**. Cada docente debe analizar sus resultados a la luz del conjunto de los de su ciclo, etapa y/o departamento. Los datos personales basta con que sean conocidos por el propio docente y la dirección del centro. El resto puede presentarse en un informe con resultados globales. **Todo docente debe identificar dos o tres mejoras en su práctica y estas han de analizarse con los compañeros** de curso o etapa, configurando así un Plan de Mejora conjunto.

El curso pasado, en los tres centros de FUHEM se llevó a cabo una evaluación que reúne las características descritas, inserta en un marco más amplio en el que se ya se contaba con información de los procesos de centro y del rendimiento académico del alumnado. La valoración de los docentes del proceso ha sido muy positiva. Consideran adecuados los procedimientos y creen que la información recogida ofrece una imagen ajustada y les resulta útil para mejorar su práctica. En este momento se encuentran inmersos en la elaboración del Plan de Mejora con un apoyo constante y sólido de las figuras de liderazgo del centro. Cuando a su vez se vayan evaluando periódicamente su puesta en marcha, tendremos el indicador más valioso del grado en el que la evaluación haya cumplido su función.

ESCUELA

Los directores se mueven para reclamar su espacio

Si hace unas semanas conocíamos el manifiesto "Cuidar la profesión docente: Compromiso y reconocimiento", ahora llega el turno de los directores, que acaban de elaborar un documento con su marco de competencias.

Saray Marqués

Los directores no se han hecho esperar. Unas semanas después de que se diera a conocer el manifiesto Cuidar la profesión docente, ahora son los directores, representados por las tres entidades fundamentales, la Federación de Directivos de Instituto (FEDADI), la Federación de Infantil y Primaria (Fedeip) y el Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE), quienes acaban de presentar su documento Un marco español para la buena dirección escolar, con la colaboración del catedrático de la Universidad de Granada, Antonio Bolívar.

En él se recoge la intención de recopilar "el conjunto de competencias profesionales que caracterizan un buen ejercicio de la dirección escolar en España" demandando, al tiempo, "las condiciones estructurales y organizativas necesarias para llevarlas a cabo". Se trata, en definitiva, de un código de buenas prácticas, que engloba tanto las dimensiones como las competencias y las prácticas profesionales que definen al buen director, un cargo que, se asevera "arrastra un déficit de identidad profesional", lo que seguramente, augura, está detrás de la reiterada falta de personas dispuestas a asumirlo.

El presidente honorario de FEDADI, impulsora del documento, José Antonio Martínez, explica que es una casualidad que se presente justo ahora, con la subcomisión para el pacto a pleno rendimiento, y unas semanas después de ese otro documento, en este caso sobre la docencia. En realidad, llevan trabajando en este documento base desde hace un año, a raíz del congreso de FEDADI en Valencia. "Se trataba de destacar las dimensiones más importantes de la dirección escolar sin inventar lo que ya está inventando, fijándonos en lo que ya se hace fuera", explica Martínez, que presenta este documento, que se ha inspirado en fuentes de países tan diversos como el Reino Unido, EEUU, Canadá, Australia, Chile o Perú, como un documento inacabado, que presentan ahora al debate público, dispuestos a escuchar las reacciones desde distintos sectores.

"La dirección escolar no es una cuestión menor es, tras el profesorado, el factor que más incide en los procesos de aprendizaje del alumnado, así que no puede ser que la ejerza el primero que llegue, o al que le toque. No queremos un

cuerpo de directores, pero sí queremos líderes pedagógicos, algo de lo que todo el mundo habla pero que nadie dice cómo se hace", asevera el director jubilado y consejero en el Consejo Escolar del Estado.

Martínez, que entiende que el documento otorga un marco de referencia estable pero revisable cada cierto tiempo y que se completará con otros más específicos, sobre autoevaluación, evaluación externa, formación inicial de los directivos, proceso de selección... considera "Con él, hemos definido el marco de lo que consideramos que ha de ser un director del siglo XXI, lo que pensamos que debe hacer". "Se debe acabar con la idea de que el director es un lacayo de la Administración, exclusivamente pendiente de que le digan "Hazme este papel" y se debe reivindicar una autonomía real en la gestión, porque los centros docentes son entidades vivas, no puede ser que tengas que estar esperando autorización de arriba permanentemente, que estemos en este terreno peor que hace 30 años, que se hayan invertido los términos y en vez de estar la Administración al servicio de los centros los centros estén al servicio de la Administración".

Aparte de la necesidad de evolucionar a un liderazgo pedagógico, Martínez también repara en la de fijarse en la dimensión ética y profesional: "La formación está muy bien, pero si el director no da ejemplo, si no dice "Esto es así y es así para todos, yo, el primero", no funciona. Un director que es el último en llegar no puede pedir puntualidad". La competencia ética (Actuar éticamente, con ejemplaridad y de acuerdo a las normas profesionales) es clave en una lista entre la que también figuran promover un clima escolar de respeto, estímulo, colaboración mutua y reconocimiento de la diversidad.; impulsar la participación democrática de los diferentes sectores de la comunidad educativa; liderar una comunidad profesional de aprendizaje; favorecer las condiciones que aseguran el aprendizaje de calidad de todo el alumnado; o promover el liderazgo distribuido.