



EL PAÍS EDITORIAL

Pasar la ESO

Hay que avanzar hacia un modelo de acreditaciones como el que rige en muchos de los sistemas educativos más exitosos

EL PAÍS. 22 Abr.2017

Una vez eliminadas las reválidas, el aspecto más controvertido de la LOMCE, el Gobierno prepara ahora un decreto sobre los requisitos para la obtención del título al final de la ESO. Ha causado un cierto revuelo que el borrador contemple que se pueda obtener el título con dos asignaturas suspendidas —siempre que no sean Matemáticas y Lengua y Literatura a la vez— y con menos de 5 de nota media. El Consejo Escolar de Estado ha considerado una “anomalía” la posibilidad de obtener el título por debajo del aprobado y algunas voces han alertado de que eso supondrá una rebaja de la calidad educativa.

Estas inquietudes no están justificadas. En primer lugar porque el decreto mantiene prácticamente los mismos requisitos que regían antes de la LOMCE, a la espera del resultado de los trabajos de la subcomisión del Congreso para el pacto educativo. Y en segundo lugar, porque será insignificante el número de alumnos que habiendo superado 38 de las 40 materias de la ESO, se queden por debajo del 5. Pero además, es un debate obsoleto. Cada vez hay más consenso sobre la necesidad de ir a un modelo distinto del de acreditación por un título, que es excesivamente rígido, deja sin posibilidades de continuar a más del 12% de los alumnos y tiene efectos irreversibles.

Hay que avanzar, por el contrario, hacia un modelo de acreditaciones como el que rige en muchos de los sistemas educativos más exitosos. A partir de unas exigencias mínimas en materias básicas, el sistema de acreditaciones certifica el nivel de competencias alcanzado por el alumno. Quienes acrediten más tendrán más posibilidades de continuar y más opciones laborales, pero quienes acrediten menos no serán excluidos y podrán buscar una salida acorde a su nivel de preparación. No todos los alumnos avanzan al mismo ritmo ni todos tienen las mismas capacidades y posibilidades, pero todos tienen derecho a llegar tan lejos como puedan sin que el sistema se convierta en una barrera infranqueable.

EL MUNDO

Los directores de colegios e institutos públicos de Madrid serán 'examinados' sobre acoso escolar

Carlota García. Madrid. 24/04/2017

A partir de ahora, tener un plan contra el acoso escolar se convierte en requisito fundamental para dirigir un centro de enseñanza público de Madrid. Los candidatos tendrán que incluir en sus proyectos de dirección «**medidas concretas para luchar contra el bullying**», según se recoge en la resolución del 17 de abril que fija las condiciones del proceso de selección.

Esta cláusula se añade en la valoración de las candidaturas, aunque no es obligatoria, matizan desde la Consejería de Educación. Sin embargo, el Comité de Selección la tendrá en cuenta de «manera especial» a la hora de evaluar los proyectos de los docentes que solicitan la plaza de director de colegio o instituto. Este año, saldrán a concurso público 147 vacantes para optar a este puesto.

El *bullying* es un problema que afecta al 0,01% de la población escolar, según el I Informe Anual elaborado por el Gobierno de la región. Las denuncias que se registraron el año pasado ascienden a 179, lo que supone un aumento respecto al ciclo anterior -69 denuncias-. A pesar de ello, el porcentaje de acoso revela que la convivencia en las aulas es adecuada y que los casos de bullying son más excepcionales que frecuentes. ¿Por qué Educación valora ahora que se incorpore un plan frente al acoso escolar para optar a dirigir un centro?

La sensibilización social respecto a esta nueva forma de violencia en las aulas ha provocado que se tomen iniciativas desde la Administración y desde las propias comunidades educativas. «Se trata de un criterio de selección más, que antes no existía», explica un portavoz de Educación. «En la valoración de los proyectos de dirección se tendrá en cuenta de manera global», apunta la misma fuente.

La lucha contra el acoso escolar y la elaboración de planes de convivencia son acciones que los centros de enseñanza han venido desarrollando en los últimos años. A nivel estatal la normativa dicta que los colegios e institutos que reciban fondos públicos deben incluir un plan de convivencia. Esta medida viene recogida en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce).

De forma paralela, la Comunidad de Madrid ha elaborado un protocolo de actuación en esta materia, que es de obligado cumplimiento desde el curso pasado. «Los docentes tenemos que elaborar un plan anual en el que tenemos que especificar cómo vamos a trabajar la convivencia, como recoge la ley», explica el director de un centro concertado de O'Donnell. «La Lomce nos pide planes de convivencia y Educación nos pide planes contra el acoso escolar. No supone una novedad sobre lo que veníamos haciendo», explica.

La realidad va por delante de las normas. Es el caso de una directora de un colegio público de Atocha que el año pasado incluyó en su candidatura un proyecto de convivencia, presentándolo junto al resto de requisitos. «Elaboré mi proyecto de dirección y actualicé el programa de convivencia, aunque no estuviera recogido en las bases», explica. Una iniciativa que no adoptaron otros aspirantes. A pesar de la autonomía de cada proyecto educativo, lo que no se discute es la implementación del protocolo de Educación cuando se da una situación de acoso.

La resolución del 17 de abril es cuestionada por un tutor de un colegio público de Manoteras. «¿Quién me forma a mí para detectar a tiempo y afrontar el acoso? He tenido un caso en mis aulas y yo voluntariamente me tuve que pagar un curso de formación», cuenta. «A la Consejería de Educación le gusta la estadística para poder decir que el 100% de los centros públicos tienen planes contra esto, pero ¿con qué medios? ¿Con qué financiación? ¿Cómo se forma también a las familias para poder trabajar entre todos?», zanja.

EL PAÍS

Suspensos de septiembre a junio

Hasta seis regiones adelantaron la recuperación en secundaria y dos más lo harán en 2018. Partidarios y detractores debaten qué beneficia más al alumno

PILAR ÁLVAREZ. Madrid. 24 Abr 2017

A nadie le gusta la idea de estudiar en verano, los odiados exámenes de septiembre que parten en dos las vacaciones de los alumnos y de sus familias. Este periodo de evaluación, que es el mayoritario en España, está ahora en discusión. Hay comunidades que han adelantado los exámenes a finales de junio o principios de julio —normalmente dos o tres semanas después de la última evaluación ordinaria— y que aseguran que los resultados son iguales o, en algunos casos, hasta mejores.

Cuatro regiones (Navarra, País Vasco, Cantabria y Comunidad Valenciana) han fijado ya sus exámenes de recuperación en junio en la ESO. En Bachillerato los han adelantado Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana, además de La Rioja, Canarias y, en parte, Extremadura. Otras tres más (Madrid, Castilla y León y La Rioja) quieren adelantar sus propias pruebas a partir de 2018 aunque no en todos los cursos (ver gráfico). España, con unas tasas de repetición que la sitúan en cabeza de una poco honrosa lista de países de la OCDE, ha abierto el debate sobre cuándo es mejor examinar y por qué.

No hay investigaciones concluyentes al respecto. “En general, las vacaciones de verano son malas para los resultados de aprendizaje. Hay investigaciones que demuestran que los estudiantes olvidan mucho contenido, por lo que retrasar la recuperación puede suponerles una desventaja. Aunque, al mismo tiempo, podría darles un tiempo adicional”, reflexiona Andreas Schleicher, director de Educación de la OCDE.

FECHAS DE LOS EXÁMENES EXTRAORDINARIOS DE RECUPERACIÓN

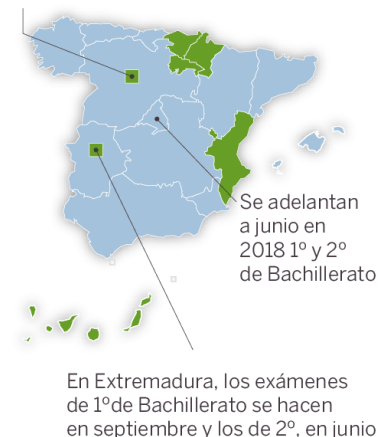
■ Junio ■ Septiembre

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)



BACHILLERATO

Se adelantan los de 2º de Bachillerato a junio en 2018



Fuente: elaboración propia con datos de las comunidades. EL PAÍS



Con ayuda de los propios profesores

Los defensores de adelantar la recuperación a junio argumentan que hay menor distancia entre la evaluación final y la extraordinaria y que durante las pocas semanas que distan entre las dos evaluaciones, los que han suspendido pueden trabajar con la ayuda de sus propios profesores. Añaden que, con ese modelo, no hay que pagar una academia que no todas las familias se pueden permitir y que los resultados no varían significativamente. Los detractores consideran que el tiempo es demasiado escaso y que la medida perjudica a quienes tienen más materias suspendidas. En ambos casos, los días de clase y la carga lectiva de los profesores es idéntica.

La opinión de los docentes

“Depende de cada alumno. Si ha suspendido una materia en los tres trimestres, es difícil que recupere en 15 días. Pero, si solo han suspendido el examen de junio, tienen posibilidades”, considera Víctor Bermúdez, profesor de Filosofía en un instituto de Extremadura. “Creo que hay más posibilidades de sacarlo bien en septiembre, pero lo cierto es que le perjudica para el año siguiente”, añade Esther García, docente en un centro privado madrileño. Elisa Rueda, profesora de euskera en un instituto de Vitoria, ahonda en que no todos los suspensos son iguales. “Levantar un 1 de nota final es complicado”, explica esta docente, que ha vivido las dos situaciones. O dicho en palabras del profesor de Pedagogía Internacional de la Universidad de Barcelona, Enric Prats: “Es muy difícil que se produzcan nuevos aprendizajes en tres semanas pero sí puede servir para incidir en una parte de los contenidos que no hayan quedado consolidados”.

Sin cambios significativos

No hay estudios comparativos generales que ayuden a llegar a una conclusión. En Navarra y la Comunidad Valenciana, ambas con exámenes de repesca en junio, revisaron sus propios datos comparando aprobados con las dos fechas. En la comunidad foral, el 36,12% de alumnos aprobó 2º de Bachillerato en la convocatoria extraordinaria de junio de 2014 mientras solo el 25,54% lo hizo en el resto de cursos (que tenían entonces el examen tras el verano).

En la Comunidad Valenciana analizaron tres cursos —septiembre de 2013 y julio de 2014 y 2015— y concluyeron que las diferencias “no son significativas” para el estudiante. Sí lo es para “la organización de las plantillas de profesores”, explica su viceconsejero de Educación, Miguel Soler. En un país en el que la media de profesores interinos (funcionarios sin plaza fija) supera el 20% es útil que tengan la opción de ser los que vuelvan a examinar a sus estudiantes antes de un posible cambio de centro, añade Soler.

“En junio sale mucho mejor”, señala Alberto Arriazu, director de instituto en Navarra y presidente de la federación nacional de directores de instituto Fedadi. “Normalmente, se cree que el alumno se apunta a una academia en verano y aprueba y eso no es así. Muchos suspenden en verano y nadie les apoya. Hay chicos que ni siquiera se presentan en septiembre, repiten, y el curso siguiente suspenden aún más”.

Camino de ida y vuelta

Castilla y León es una de las regiones que prevé adelantar algunos exámenes en 2018. “Adelantaremos a junio los vinculados a la prueba de selectividad”, señala Miguel de Vega, director general de Políticas Educativas en la región. “Las universidades empiezan a principios de septiembre y los que hacen el examen en esa fecha se incorporan un mes más tarde”. Están a la espera de un dictamen del Consejo Escolar regional. Sobre la conveniencia o no del cambio, De Vega añade: “No hay resultados concluyentes. Cuando dispongamos de una serie histórica podremos tener información que nos permita comparar”.

Extremadura fue de las que hizo el camino de ida y vuelta: primero a junio y luego a septiembre. En este caso, se adelantaron por otro motivo. “Los cambiamos en 2007 porque vivimos en una región muy rural y muchos de nuestros alumnos llegan a sus centros en otros municipios en transporte escolar. Pensamos que septiembre podría perjudicar a esos alumnos”, explica Rafael Rodríguez de la Cruz, secretario general de Educación de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta Extremadura. Los exámenes volvieron a septiembre cuando hubo cambio de gobierno y, de momento, no se han planteado volver a moverlos.

FAMILIAS SIN DESCANSO VERANIEGO

“Las familias siempre hemos pedido desaparición de los exámenes de septiembre”, asegura José Luis Pazos, presidente de la confederación de padres de la escuela pública CEAPA. “La oportunidad de aprobar en septiembre es casi irreal, solo viable para los que se puedan pagar una segunda escuela durante el verano”, añade. “Los padres hemos oído muchas veces la típica frase del profesor: ‘Podrías haber aprobado ahora pero vuelve en septiembre y te lo preparas mejor’”, añade. Pazos protesta porque los suspensos “condicionan las vacaciones de toda la familia y no deja descansar al alumno”. Pero pide que, si se opta por adelantar los exámenes extraordinarios, “no se haga de cualquier manera y sí con el apoyo de los docentes”.

Carles López, de la Comisión Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) cree que el adelanto es “una buena medida porque asegura la racionalización de los horarios”. “Los contenidos están mucho más frescos y tienen más posibilidades de centrarse en lo que tienen más dificultades”.

El título de ESO precisará que la etapa se ha superado con una nota media inferior al cinco

MADRID, 25 Abr. (EUROPA PRESS) –

La Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado ha acordado este martes 25 de abril que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte busque una fórmula para que el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) especifique con un término "análogo" al 'aprobado' que se ha superado la etapa con una nota inferior al cinco para evitar "confusión".

Así lo han explicado a los medios de comunicación varios consejeros de este órgano consultivo que ha aprobado por unanimidad el dictamen relativo al proyecto de real decreto que regula las condiciones para obtención de los títulos de ESO y Bachillerato, y que deberá contar con otro informe del Consejo de Estado antes de que lo apruebe el Consejo de Ministros. El dictamen no valora que un alumno logre el título con dos materias suspensas o con una nota inferior a cinco, sino que pide que la Administración precise con término análogo al aprobado que un estudiante en esas circunstancias ha superado la ESO.

Esta observación, aceptada por los representantes del ministerio en la Permanente, también serviría para aquellos que, teniendo notas medias altas, aparezca en su título un término distinto al 'aprobado', tal y como han explicado varios consejeros al término de la Permanente. En concreto, el proyecto de decreto del Gobierno señala que "el título deberá constar la calificación final de ESO", que "será la media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias cursadas en la ESO, expresada en una escala de uno a diez con dos decimales". Sobre este punto, el Consejo Escolar del Estado señala en su dictamen que en los casos en los que el título de graduado en ESO de alumnos que tengan una calificación media inferior a la "consideración habitual de aprobado (cinco puntos), ésta figure en dicho título y pueda causar confusión al dar a entender erróneamente que no se alcanzó el aprobado". Y para ello, sugiere "reflexionar este extremo y valorar la inclusión del término 'aprobado' o análogo junto a la calificación final obtenida.

"Se trata de no generar confusión a una situación que, por defecto o por exceso, no se corresponde con el término 'aprobado'", ha explicado el presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), José Luis Pazos, que ha sido quien ha redactado el informe de la ponencia sobre este decreto. En definitiva, el Consejo Escolar del Estado no ha debatido sobre el fondo, sino sobre la forma, pues una mayoría de los consejeros está a favor de que un alumno con dos suspensos, como ocurría hasta ahora, pueda obtener el título de la ESO y pasar a Bachillerato. Sólo ANPE y CSIF han cuestionado que los estudiantes pasen con dos suspensos y, de hecho, el presidente de la primera de las organizaciones, Nicolás Fernández, ha defendido una enmienda en este sentido, tal y como adelantó este lunes a Europa Press. Sin embargo, esta propuesta ha decaído con ocho abstenciones y nueve votos en contra, entre ellos, los de los tres representantes de la Administración por considerar que "sería ir en contra de la LOMCE", tal y como ha explicado a los medios el presidente del Consejo Escolar.

Los representantes de STES, CANAE y CEAPA han advertido de que el porcentaje de alumnos en esta situación, es decir, con una nota inferior al cinco, es "mínimo" y "no llega al uno por ciento" porque las notas de unas asignaturas se pueden compensar con las de otras y "lo normal es que superen el cinco". En este sentido, han explicado que "en el peor de los casos" un alumno con todo cinco y dos suspensos de uno, de un total de 48 asignaturas, pueden obtener un 4,8 de media, "una nota muy próxima al aprobado".

El dictamen del Consejo Escolar del Estado mantiene su advertencia sobre las materias que no se pueden suspender de forma simultánea para la obtención del título. Considera que existe un "agravio comparativo" entre el alumnado de las comunidades autónomas con lengua cooficial respecto al resto porque los primeros no pueden suspender a la vez Lengua y Literatura cooficial y Matemáticas y tampoco esta última y Lengua y literatura. "Estos estudiantes tienen que estar pendientes de tres asignaturas y el resto de dos", ha explicado Pazos.

Aunque este martes ha habido consenso en cuanto a las observaciones realizadas al proyecto de decreto del Ministerio de Educación, algunos de los representantes han criticado la "inseguridad jurídica" en la que se encuentra el alumnado de educación básica, que, a un mes del final del curso, no sabe exactamente en qué va a consistir el título de la ESO. "Esto demuestra la improvisación del Gobierno a la hora de legislar la educación básica", ha alertado el presidente de CANAE, Carles López.

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

'Learnability', la palabra del futuro

Los jóvenes que terminan este año sus estudios tendrán que reciclarse entre 10 y 14 veces en su vida laboral, lo cual exige una capacidad de aprendizaje muy amplia

JOSÉ ANTONIO MARINA. 25.04.2017



En el programa radiofónico de mi querida amiga **Pepa Fernández**, **José María Íñigo** tiene un espacio titulado '¡Hablemos en español, leches!', en el que se burla de la manía de **usar palabras inglesas**, con ocasión o sin ella, en el mundo de la moda, la publicidad, la **economía** o la **educación**. Es cierto que hay casos ridículos, pero la palabra **'learnability'** no está entre ellos. Significa el deseo y la habilidad de **aprender rápida y eficazmente**. No he encontrado en castellano una palabra sinónima. Existe educabilidad, pero enfatiza más la capacidad de recibir una enseñanza que la capacidad de aprender. Implica por ello una cierta pasividad, ausente en el término inglés.

La palabra que comento está **sustituyendo a la palabra "empleabilidad"**, por eso la considero la **palabra del futuro**.

Hasta este momento, la posibilidad de encontrar un empleo dependía de las competencias y de los conocimientos que se tuvieran. En este momento, comienza a darse más importancia a la **capacidad de aprender**. La razón es sencilla. El mundo de la empresa **cambia con mucha rapidez**, lo que hace necesaria una actualización constante. Se supone que los jóvenes que terminan este año sus estudios tendrán que **reciclarse entre 10 y 14 veces** a lo largo de su vida laboral, lo cual exige una capacidad de aprendizaje muy amplia. Aprender no estará motivado por la ignorancia, sino por la necesidad de **desarrollo personal**. La sociedad del conocimiento se rige por una ley que no podemos olvidar: "Una persona, una organización, una empresa o una sociedad entera necesitan para sobrevivir aprender al menos a la misma velocidad con que cambia el entorno. Y para progresar, necesitan hacerlo a más velocidad". Como escribe **Eric Schmidt**, que fue director ejecutivo de **Google** y ahora es presidente de Wikipedia, la estrategia de reclutamiento de Google es contratar "**versatile learning animals**", grandes aprendices versátiles. Las grandes empresas sienten fascinación por los **'knowmads'**. Para tranquilizar a mi amigo Íñigo, advertiré que es una palabra intraducible porque, además de su peculiar etimología, encierra un juego de palabras. **'Knowmad'** es una contracción de 'know' (conocer) y 'nomad' (nómadas). Son aquellas personas que pasan con facilidad de un conocimiento a otro. Pero la palabra podría significar locos por el conocimiento. Esto es lo que las empresas valoran y lo que deberíamos valorar también en los **sistemas educativos**.

Por estas razones, el foco de muchas iniciativas se centra en el **aprendizaje**. Pero el concepto 'learnability' nos permite enfocarlo desde una perspectiva nueva. ¿Se puede ampliar la capacidad de aprender? ¿Cuáles son los límites del aprendizaje de una persona? No se trata de saber cómo podemos mejorar los procedimientos didácticos para que nuestros alumnos aprendan más, sino de algo más fundamental y previo: **augmentar su capacidad de aprender**. Sobre ello, trabajo en tres frentes. La investigación, desde mi cátedra Inteligencia ejecutiva y educación, en la Universidad de Nebrija. La práctica educativa, en los programas de la Universidad de padres. La aplicación al mundo laboral, a través del Human Age Institute, una organización en la que participan más de quinientas empresas.

La inteligencia es una capacidad ampliable

El esquema de **nuestra propuesta** es sencillo. La capacidad de aprender depende de dos factores diferentes: (1) neurológico y (2) psicológico. Sabemos que hay cerebros que aprenden con más rapidez (el de los niños con altas capacidades) o que tienen dificultades para aprender, que debemos resolver para que progresen.

Se está intentando ampliar la capacidad de aprendizaje **mediante sustancias químicas**, los llamados "potenciadores cerebrales". Hasta ahora se trata de estimulantes –muchos de ellos de la familia de las anfetaminas- que ayudan a mantener la atención y a resistir el cansancio. **Eric Kandel**, premio Nobel de Medicina, uno de los grandes investigadores de la memoria, fundó en los noventa la empresa Memory Pharmaceutical, para crear productos que la mejoraran. En el 2008 fue comprada por los laboratorios Hoffmann-La Roche, sin que hayan tenido el éxito que esperaban. Por ello, me interesan más los métodos psicológicos y pedagógicos para mejorar la 'learnability'. Desde el mundo de la pedagogía se trata de fomentar la capacidad de aprender del alumno. A eso van dirigidos los métodos de Reuven Feuerstein, fundador de Centro Internacional para el Acrecentamiento del Aprendizaje Potencial (International Center for the Enhancement of Learning Potential), en Jerusalén, la iniciativa Building Learning Power, de **Guy Claxton** o Learning without Limits de **Mandy Swann, Alison Peacock, Susan Hart and Mary Jane Drummond**, en la Universidad de Cambridge. Todos piensan que **la inteligencia**, que se define por la capacidad de aprender, es una facultad ampliable. También están de acuerdo en que antes de empezar a presentar contenidos a los alumnos, conviene dedicar el tiempo necesario a preparar y estimular su capacidad de aprender. Esto es válido a todas las edades y en todas las situaciones.

La capacidad de aprender se mueve en dos niveles: la **actitud para aprender** y la **aptitud para aprender**. La actitud supone el interés por aprender, una postura activa ante el aprendizaje, la confianza en la propia capacidad intelectual. El conocer y valorar la experiencia de aprender. Es importante la influencia del entorno. En el estudio de la OCDE 'Future Directions for Learning Environments in the 21st Century', se insiste en que el aprendizaje no se da solo "dentro de los individuos", sino en la **interacción con el entorno**. Hay contextos inteligentes y contextos estúpidos. Aquellos facilitan y estimulan el aprendizaje, estos lo dificultan y disuaden.

Las aptitudes para el aprendizaje emergen de la educación **de las estructuras neurológicas**. El modo de aprovechar su plasticidad va a hacerlas más o menos capaces de aprender. Pondré un ejemplo. La bibliografía sobre "empleabilidad" insiste en la necesidad de desarrollar la flexibilidad, la agilidad mental, la habilidad para

transferir habilidades de una situación a otra. El modo rígido y estático de aprender, dificulta el ejercicio de ese "talento ágil". Siempre aprendemos desde lo que ya sabemos. Y este conocimiento previo puede facilitarnos el aprendizaje o bloquearlo. Los **prejuicios** impiden aprender.

Los programas educativos en que trabajamos mi equipo y yo satisfacen estas demandas, porque **enseñan a gestionar el propio cerebro**, - a diseñar los planes personales de aprendizaje-, desde la escuela primaria hasta el desempeño de la profesión. Las expectativas son fascinantes. Creo que España, por una vez, podría estar **en la vanguardia educativa**.

EL PAÍS

Educación permitirá a las comunidades bajar el precio de los másteres no obligatorios

El ministerio, que fue el que impulsó la subida de tasas en 2012, calcula que la reducción puede ser hasta del 30%, unos 714 euros

PILAR ÁLVAREZ. Madrid 26 Abr 2017

El secretario de Estado de Educación, Marcial Marín, ha anunciado este miércoles que el Ministerio va a facilitar a las comunidades autónomas una bajada de las tasas que pagan los estudiantes universitarios en los másteres no habilitantes, los que no se necesitan para ejercer una profesión, que son mayoría y los que cuestan más. Los alumnos de estos másteres pagan entre el 40 y 50% del precio total, las cuotas más altas de los estudios universitarios, tras un cambio en el modelo de pago de tasas que aprobó el Gobierno de Rajoy en 2012 y que supuso subidas de hasta el 66% en los precios universitarios.

Un total de 171.043 alumnos estudian másteres universitarios, según datos oficiales, que no diferencian entre aquellos matriculados en habilitantes y los no habilitantes. Los habilitantes son los que el alumno debe cursar obligatoriamente para ejercer una profesión, como ocurre en las ingenierías, en el caso de los profesores o para los abogados. Para el resto, que son mayoría, es para los que Educación ha anunciado la posible rebaja, que podría suponer hasta 714 euros menos por curso y alumno.

El precio medio de un máster habilitante, según datos facilitados por el ministerio, es de 1.633 euros (por un curso con 60 créditos matriculados) frente al no habilitante, que alcanza los 2.347 euros anuales, si bien la situación difiere mucho entre comunidades tras el cambio que aprobó el Gobierno del PP en 2012. Solos dos comunidades (Galicia y Asturias) han congelado los precios universitarios, mientras que con el precio de una carrera en Cataluña se pueden pagar más de dos en Andalucía.

El Ministerio de Educación, que es el que fija las horquillas de precios que luego deben aplicar las comunidades autónomas, va a hacer un ajuste para que el margen baje a entre el 15 y el 50% del coste total de los estudios. De esa manera, el precio "se podría igualar" al de los másteres habilitantes y al de los grados (15-25% del precio total), según indica el ministerio. "Se podría" significa que la última palabra la tienen las comunidades autónomas, que podrán quedarse en la parte baja de la horquilla o en la superior, lo que dejaría los precios como hasta ahora.

El secretario de Estado ha comparecido este miércoles en la Comisión de Presupuestos en el Congreso de los Diputados. La medida anunciada por Marín sería de aplicación a partir del curso que viene (2017/2018) aunque solo si se aprueban los presupuestos. El secretario de Estado de Educación ha sido incapaz de explicar por qué, si la intención es que se equiparen los precios de los másteres habilitantes u obligatorios con los otros, no han dejado las horquillas iguales. Es decir, con un mínimo del 15% del coste total (válido a partir de este cambio en ambos casos) y un techo máximo del 25%, que es el que rige para los másteres obligatorios pero no para los que quieren modificar, cuyo techo está al 50%.

Si la medida sale adelante dentro de los presupuestos, tampoco supondrá que se igualen los precios de másteres y grados, como ha reclamado públicamente el propio ministro de Educación, Íñigo Méndez de Vigo.

El ministerio ha dado una vez más marcha atrás con el polémico real decreto 14/2012 que aprobó el anterior ministro de Educación, José Ignacio Wert, en el que Educación incluyó distintas medidas de restricción del gasto.

Respecto al presupuesto, el Estado ha incrementado levemente el dinero en 2017 a la educación. Son 2.525 millones de euros, con un 1,7% de subida. El incremento es más modesto que en el ejercicio anterior y queda lejos de los años previos a los recortes cuando las cuentas superaban los 3.000 millones. El grueso se destina a becas generales y de movilidad, que experimenta una leve subida de 1.416 a 1.420 millones (0,3%). El PP recupera el programa contra el fracaso escolar que fulminó durante la crisis, aunque con la mitad de fondos que tenía entonces y centrado en la formación del profesorado para reforzar a los alumnos.

LOS RECTORES PIDEN MÁS

El presidente de la conferencia de rectores españoles CRUE, Segundo Píriz, considera "una buena idea" el cambio anunciado por el Ministerio de Educación para que las comunidades puedan reducir el precio de los másteres no obligatorios. No obstante, tras conocer el anuncio, ha recordado que la petición de la CRUE pasa por una reducción del precio de todos los títulos, también del grado, además de que se rebajen los requisitos



para obtener una beca. Y añade: "El ministerio aprobó las anteriores horquillas de precios para que las comunidades pusiesen menos recursos en las universidades [que asumieron los estudiantes]. Si ahora aplican esta reducción, las regiones tendrán que compensar ese dinero".

La nueva horquilla prevista por el Gobierno, en cualquier caso, sigue permitiendo que los precios se queden como están ya que el precio máximo a aplicar será del 50% del coste total de los estudios, igual que ahora. "El ministerio deja abierta la puerta a que las regiones que no puedan compensar ese dinero mantengan los precios actuales", incide Píriz.

europapress.es

España, segundo país con la tasa de abandono escolar temprana más alta en la UE, sólo por detrás de Malta

BRUSELAS, 26 Abr. (EUROPA PRESS) –

España es el segundo país de la Unión Europea en fracaso escolar, con una tasa del 19% de jóvenes entre 18 y 24 años que han abandonado prematuramente el sistema educativo habiendo completado como mucho el primer ciclo de secundaria y no han recibido ningún tipo de formación en el último mes, sólo superada por Malta (19,6%) y muy por encima de la media europea (10,7%), según los datos de Eurostat.

La proporción de fracaso escolar es muy superior entre los hombres (22,7%) que entre las mujeres (15,1%), de acuerdo con los datos de Eurostat. Con todo, España ha logrado reducir la tasa de abandono escolar en la última década del 30,3% en 2006 al 19% en 2016, aunque sigue lejos para llegar a cumplir la meta nacional pactada con la UE de rebajarla en 2020 al 15%, cinco puntos menos que el objetivo para toda la UE.

Las tasas de abandono escolar temprana más bajas se dan en Croacia (2,8%), Lituania (4,8%), Eslovenia (4,9%) y Polonia (5,2%). Trece países cumplen y de hecho superan ya su meta nacional para 2020. Se trata de Bélgica (8,8%, por debajo del 9,5% pactado), Dinamarca (7,2%, por encima de la meta del 10%), Irlanda (6,3%, por encima de su meta del 8%), Grecia (6,2%, frente al 10% pactado), Francia (8,8%, por encima de su meta del 9,5%), Croacia (2,8%, frente al 4%), Italia (13,8%, por encima del 16% pactado), Chipre 7,7%, por encima del 10%), así como Lituania (4,8% frente al 9% pactado), Luxemburgo (5,5%, casi la mitad del 10% pactado), Austria (6,9%, por encima del 9,5% pactado), Eslovenia (4,9%, una décima menos que la pactada) y Finlandia (7,9%, una décima por debajo de su meta nacional).

España registra mejores resultados en el segundo de los indicadores en materia educativa que la UE ha fijado para 2020 de lograr que el 40 por ciento de la población 30 y 34 años haya completado con éxito la educación universitaria o equivalente, con una tasa del 40,1%, cerca del 44% pactado y muy por encima del 39,1 por ciento de media comunitaria. También en este caso las mujeres españolas (46,6%) registran mejor resultado que los hombres (33,5%).

Trece países de la UE cumplen o han excedido su objetivo en este caso. Se trata de República Checa, Dinamarca, Estonia, Grecia, Italia, Letonia, Lituania, Países Bajos, Austria, Eslovenia, Finlandia y Suecia. Los países con mayor población titulada son Lituania (58,7%), Luxemburgo (54,6%), Chipre (53,4%), Irlanda (52,9%) y Suecia (51%) y los que menos, en cambio, Rumania (25,6%), Croacia (29,5%) y Malta (29,8%).

EL PAÍS

Las víctimas de acoso escolar rompen su silencio

Un informe señala que hay más denuncias y más acosados que se enfrentan al agresor y alerta de un descenso de las edades en las que actúan

PILAR ÁLVAREZ. Madrid 27 Abr 2017

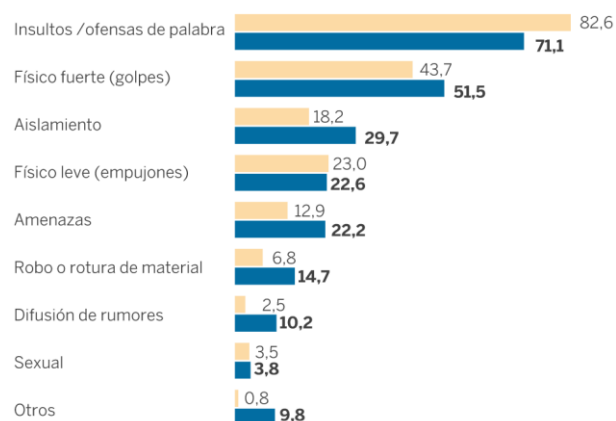
El silencio ya no es una constante en los casos de acoso escolar. Ni por parte de las víctimas ni de sus compañeros. Más de la mitad de los acosados y de sus amigos se enfrentan a los acosadores, que suelen actuar en grupos de dos a cinco. Las víctimas detectadas (y también quienes les acosan) son cada vez más jóvenes y aumentan los comportamientos violentos. Los autores del último informe sobre acoso escolar señalan que no es que la situación se haya recrudecido en el último año, es que cada vez hay más conciencia de que el acoso no es "una cosa de críos".

Existe "una mayor resistencia al acoso y a los acosadores, dentro de una cierta movilización general, que constituye el mayor cambio detectado el año pasado", señala el *II estudio sobre bullying y cyberbullying desde la perspectiva de los menores afectados*, presentado este jueves y elaborado por la Fundación Anar en colaboración con la Fundación Mutua Madrileña. En 2015, los porcentajes de aquellos que se enfrentaron a sus agresores rondaba el 21% frente al 51% de un año después.

TIPO DE ACOSO ESCOLAR

En % (se admiten varias situaciones)

■ Hasta 2015 ■ En 2016



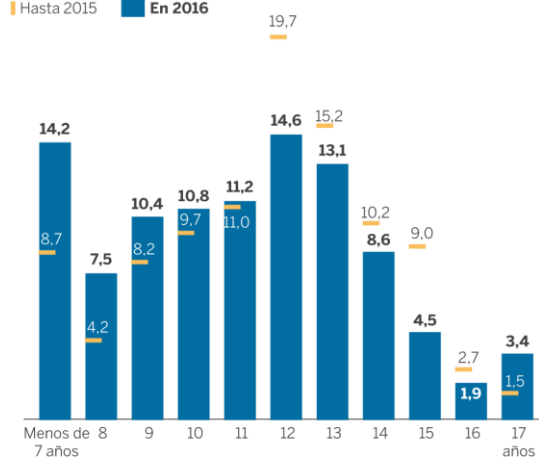
Fuente: Fundación ANAR. EL PAÍS

El informe se basa en el análisis de las llamadas efectuadas en 2016 a los teléfonos de la Fundación ANAR, tanto la línea para ayuda a niños y adolescentes como la dedicada a adultos y familias. Fueron 52.966 llamadas, un incremento del 128% respecto al año anterior que los autores del informe atribuyen a una mayor concienciación del problema y a los casos que se han denunciado en los medios en los últimos años. Entre todas las llamadas detectaron 1.207 casos de bullying, el doble que el año anterior, de los que uno de cada cuatro fueron ciberacoso –a través del móvil u otros dispositivos-, que afecta más a las chicas.

EDAD DE LA VÍCTIMA

En %

■ Hasta 2015 ■ En 2016

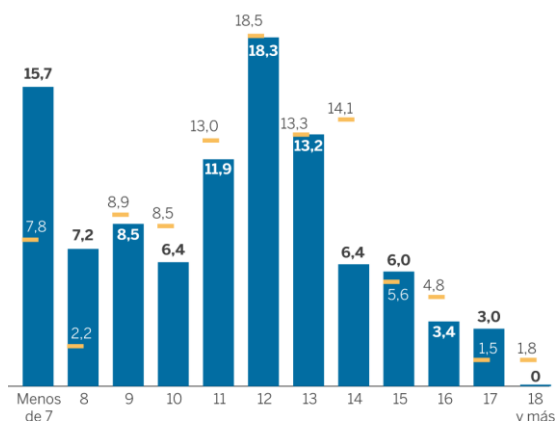


Fuente: Fundación ANAR. EL PAÍS

EDAD DEL ACOSADOR

En %

■ Hasta 2015 ■ En 2016



Fuente: Fundación ANAR. EL PAÍS

En la mayoría de los casos son acosados con insultos (71%) aunque ha aumentado el porcentaje de quienes denunciaron al teléfono haber sufrido golpes (51,5% frente al 43,7% del año anterior) o aislamiento (19,7%, más de 10 puntos por encima del año anterior).

En el caso del ciberbullying, la edad media ha bajado levemente a los 13,5 años. Las agresiones verbales son el principal tipo de ciberacoso, seguido de las amenazas, aunque ha crecido en el último año la difusión de información personal de la víctima y el pirateo de cuentas, según el informe. En la mayoría de las ocasiones, la herramienta es el teléfono móvil y whatsapp la red más elegida, añade el informe.

El papel de los profesores

El trabajo señala también el aumento importante de las personas que conocían la situación de acoso, que ha pasado del 40,3% al 95,2%. Todos están más implicados y enterados: los padres, los directores y jefes de estudio y otros compañeros. Los profesores cada vez son más conscientes de lo que ocurre dentro y fuera del aula, aunque eso no supone que actúen mejor, según el informe. “Si bien los profesores conocen mejor las situaciones de acoso, reaccionan menos ante ellas”, señala el informe. En 2015, más de dos tercios hicieron algo al enterarse. En 2016, solo reaccionaron el 55,3%.

“La falta de medias, la no credibilidad que atribuyen a los padres de las víctimas y restar importancia a los hechos, se ha incrementado del 31,9% hasta el 44,7%”, recoge el trabajo. Solo en un tercio de los casos, el menor acosador fue castigado o amonestado. “El descontento de las familias proviene de la falta de implicación y comunicación de los centros escolares que aún llevando a cabo alguna medida, los padres consideran que son insuficientes”, concluye Ballesteros.



Madrid destina 100 millones en tres años a colegios que segregan por sexos, la mitad de ellos del Opus

Actualmente hay 18 centros concertados religiosos que ofrecen educación separada para niños y niñas y que reciben financiación pública en la Comunidad de Madrid

Nueve de estos centros están directamente vinculados con el Opus y en estos tres años han recibido en total 51,2 millones de euros

El colegio Juan Pablo II de Alcorcón, investigado por ofrecer talleres de ganchillo solo para alumnas, recibió 2,3 millones de euros 2015 y 2,5 en 2016

Laura Galaup. 27/04/2017

La Comunidad de Madrid ha invertido en los tres últimos años 98,5 millones de euros en financiar colegios concertados que segregan por sexos a sus alumnos. Según informan desde la Consejería de Educación, actualmente en esta región hay 18 centros que ofertan educación diferenciada para niños y niñas y que reciben fondos públicos. Todos son religiosos, la mitad de ellos vinculados al Opus Dei y el resto a fundaciones con raíces católicas.

En 2015 el Gobierno regional destinó 34,8 millones de euros a este modelo educativo, en 2016 desembolsaron 37,7 millones y hasta agosto del 2017 prevén gastar 25,9 millones; 98,5 millones de euros en total. La Comunidad de Madrid ha facilitado estas cifras tras una solicitud de información de eldiario.es al portal de transparencia regional.

A pesar de que esta redacción pidió las cantidades invertidas desde el año 2009, el Gobierno regional solo ha aportado –tras una reclamación presentada ante el Consejo de Transparencia y Buen Gobierno– la información "referida al periodo asumido por esta dirección general (ejercicios 2015, 2016 y hasta agosto de 2017)". Ya en el año 2012, Comisiones Obreras denunció la opacidad de la administración regional para acceder a estos datos.

Entre los 18 colegios que ofertan educación segregada las cantidades recibidas son dispares. El polémico colegio Juan Pablo II de Alcorcón recibió en estos tres años 6,7 millones de euros (2,3 en 2015; 2,5 en 2016 y 1,8 hasta agosto de este 2017). Este colegio ha acaparado titulares, entre otros casos, por la investigación abierta por la Comunidad de Madrid para comprobar si ofrece talleres de ganchillo solo para alumnas y limitan las visitas al estadio del Real Madrid solo para sus alumnos, tal como informó la Cadena Ser.

En este centro la docencia de Primaria y Secundaria se imparte en aulas diferentes y reservan los espacios comunes para que sean compartidos por alumnos y alumnas, lo que denominan "educación diferenciada mixta". Abrió sus puertas en el curso 2010/2011 y pertenece a la Fundación Educatio Servanda. Esta organización gestiona otro centro, con el mismo nombre, en Parla. Por él han recibido durante estos tres años 2,4 millones de euros. Sumando lo recibido por estos dos centros, esta fundación ha gestionado durante este periodo 9,1 millones de euros de dinero público.

51 millones para colegios del Opus

De los 18 colegios, el centro que más financiación pública ha obtenido es el Tajamar. Durante el periodo en el que la Consejería ha facilitado información, este centro ha obtenido 12,3 millones de euros (4,6 en 2015 y 2016; y 3,1 hasta agosto de este año). Este colegio masculino está ya enraizado en la educación segregada de la capital y fue inaugurado en 1958, "secundando así un deseo expreso de San Josemaría Escrivá de Balaguer (fundador del Opus Dei)", explican en la página web oficial.

De acuerdo a la información suministrada por el Gobierno regional, dos colegios también vinculados al Opus Dei siguen de cerca al Tajamar en financiación pública: Las Tablas Valverde y Fuenllana. Cada uno de ellos ha recibido 9 millones de euros en total durante estos tres años. A este último solo asisten chicas y es una "obra corporativa" –recogen en su web– del Opus Dei.

Por su parte, el primero, Las Tablas Valverde, separa a los estudiantes en edificios según el género. Este colegio pertenece a Fomento de Centros de Enseñanza, una organización educativa que desde sus inicios solicitó a la prelatura de Escrivá de Balaguer "que le ayudara a mantener viva su identidad cristiana" en las escuelas que gestionan en todo el país. Esta compañía también coordina el colegio concertado masculino Los Olmos, que ha percibido 3,7 millones de euros durante los años en los que el Gobierno regional ha facilitado la información.

Entre las "obras corporativas" del Opus Dei financiadas en Madrid con dinero público también se encuentran los colegios femeninos Los Tilos con 4,9 millones de euros y Senara con 4,2 millones en estos tres años; y los masculinos Andel con 5,7 millones de euros y Retamar con 463.624 euros también en el mismo periodo. En el

caso de este último, es un colegio privado que solo cuenta con concierto para un módulo de Formación Profesional de grado medio. Sin embargo, los otros tres centros ofrecen educación concertada en Primaria y Secundaria, en algún caso también en Infantil, Bachillerato y FP.

La última escuela vinculada a esta prelatura es el Centro de promoción rural de la mujer EFA Valdemilanos, que ha recibido 858.494 euros en la etapa temporal citada. Según explica la web oficial del Opus Dei, estas Escuelas Familiares Agrarias (EFA) comenzaron "alentadas por el impulso" de Escrivá de Balaguer. Así, sumando las cantidades percibidas por estos nueve centros, los madrileños abonaron 18,7 millones de euros en 2015 a centros directamente vinculados con el Opus Dei; 19,3 millones en 2016 y 13 millones hasta agosto del 2017; en total, 51,2 millones de euros.

Cinco colegios más en cuatro años

Según la Consejería de Educación, en el curso 2010/2011 había 13 centros de este tipo y se han concertado entre 2011 y 2014 cinco colegios más que segregan. "Hay que recordar que durante el actual Gobierno de Cristina Cifuentes no se ha concertado ningún nuevo centro de ningún tipo, ya sea o no de educación diferenciada", apuntan desde este departamento. Según El País, en 2006 solo había seis colegios con educación segregada.

Teniendo en cuenta estas cifras, es evidente que, por un lado, durante los gobiernos de Esperanza Aguirre y de Ignacio González el número de centros que impartían este tipo de educación aumentaron y, por otro lado, que han surgido nuevas fundaciones –también católicas– que han comenzado a aglutinar la gestión de centros concertados que imparten educación segregada.

Una de ellas es la Fundación Arenales, que actualmente coordina cuatro colegios de este tipo y comenzó a funcionar hace tan solo ocho años. "En el 2009 iniciamos el colegio Alborada, en Alcalá de Henares. La acogida fue extraordinaria y un año después el colegio ya tenía 850 alumnos. Nos dimos cuenta de que había una fuerte demanda de este tipo de enseñanzas y así continuamos después en Carabanchel y Arroyomolinos", explicaba su presidente, Alfonso Aguiló en una entrevista publicada en la web de la Fundación. Aguiló, que durante once años se encargó de gestionar el colegio Tajamar, también dirige la Confederación Española de Centros de Enseñanza.

Según la información remitida por la Consejería, el centro que ayudó a impulsar este proyecto, Alborada, recibió 2,8 millones de euros en 2015; 3 millones en 2016 y obtendrá 2,1 millones hasta agosto de este año, un sumatorio total de 8 millones de euros. Asimismo, han recibido 4,6 millones de euros en estos tres años por el que tienen en el madrileño barrio de Carabanchel; 5,6 millones de financiación pública por el que gestionan en Arroyomolinos; y 2,9 millones durante el mismo periodo por el colegio M^{ra} Teresa, localizado en Alcobendas.

Esta redacción ha intentado, sin éxito, ponerse en contacto con esta Fundación para recabar información sobre el tipo de educación que imparten y sus vinculaciones con movimientos eclesiales. "El colegio Arenales ha optado por la educación diferenciada en algunas etapas. Se trata de un modelo que tiene buenos resultados académicos, amortigua los estereotipos de género y fomenta el liderazgo de la mujer", apuntan en el portal online de uno de los centros. Además, Aguiló reconoce en esta web su pertenencia al Opus Dei, pero asegura que en estos colegios "no hay vinculación institucional con el Opus Dei ni con el Camino Neocatecumenal".

Más allá de fundaciones que aglutinen varios centros de este tipo, de acuerdo a la información facilitada por la Comunidad de Madrid, uno de los colegios que más financiación recibe es el Edith Stein con 6,7 millones de euros en estos tres años, y también imparte docencia mixta segregada en Primaria y Secundaria. Adscritos al grupo Chesterton Education, imparten su modelo educativo "desde una sólida y clara identidad cristiana y con un fuerte sentido de pertenencia a la iglesia católica".

Colegio cedido a exdirigentes de la Comunidad

Este grupo, según publicó en 2009 El País, fue promovido por "dos ex altos cargos del Gobierno regional, José Javier Fernández Santamaría, exdirector gerente del Canal de Isabel II, y Alejandro Sanz Peinado, exdirector general de Deportes, son presidente y consejero, respectivamente, de la empresa que dirige el centro". En aquel momento, la Comunidad aseguró que "no incurrían en incompatibilidad" al haber pasado dos años desde que ocuparan cargos públicos.

El colegio Monte Tabor, una "iniciativa del instituto secular de padres de Schoenstatt", también obtiene seis millones de euros. En su web destacan que "la relación con Dios y con la Virgen María es el eje vertebrador de la vida escolar". Por último, el centro Stella Maris con 4,2 millones de euros, gestionado por los Discípulos de los Corazones de Jesús y María, ofrece también educación segregada mixta.

Según explicaron en la respuesta emitida a esta redacción desde la Consejería de Educación, "las cuantías que se indican han sido calculadas en función del número de unidades concertadas de cada centro y de los módulos económicos de financiación de los conciertos aprobados por las Leyes de Presupuestos".

Recurso ante transparencia

La Comunidad de Madrid se negó en un primer momento a facilitar las cantidades exactas que aporta a estos centros alegando que "la elaboración de un informe específico requeriría un tratamiento que obligaría a paralizar el resto de la gestión de los sujetos obligados a suministrar la información, impidiendo la atención justa y equitativa de su trabajo y el servicio público que tienen encomendado".



Sin embargo, el Consejo de Transparencia y Buen Gobierno, previo recurso de esta redacción, no compartió la argumentación de la Consejería y consideraron que la información solicitada debe figurar en los documentos emitidos por la intervención General de la Comunidad de Madrid "al llevar a cabo la intervención previa del reconocimiento de obligaciones o propuestas de pago a los centros concertados anualmente". A pesar de que esta redacción solicitó información desde el año 2009, la Comunidad ha remitido los datos de los tres últimos años.

Comisiones Obreras denunció en un informe publicado en 2012 por Carmen Heredero, coordinadora del Observatorio de Igualdad de Género, la opacidad de la administración regional para permitir acceder a estos datos. En él destacaron "la falta de atención analítica de las instituciones educativas madrileñas" ante este tema, también reclamaron "la publicación en las estadísticas educativas del Gobierno de la Comunidad de Madrid, de los datos que den cuenta del fenómeno de la educación diferenciada".

Recientemente, en la publicación oficial sobre el sistema educativo regional, editada por la Consejería de Educación, tampoco facilitan el número de este tipo de centros y los estudiantes que estudian en ellos.

europapress.es

El Sindicato de Estudiantes llama al boicot de las 'reválidas' de 4º de la ESO

MADRID, 27 Abr. (EUROPA PRESS) –

El Sindicato de Estudiantes (SE) ha hecho un llamamiento para biocotear la evaluación final de la ESO pues, a su juicio, estas pruebas "no tienen el más mínimo objetivo de mejorar la calidad educativa".

Para el sindicato, "el único efecto" que puede tener la realización de estas pruebas "es la de someter en los últimos días del curso a un enorme estrés tanto a profesores como a alumnos con unos exámenes" que, según subrayan, "ponen en duda" la labor de los docentes y el trabajo académico de los estudiantes. Por ello, piden a los estudiantes que no se presenten a la evaluación y reclaman el apoyo de padres y profesores.

ESCUELA

La educación concertada en estos días...

Esta semanas la escuela concertada (privado financiado públicamente) también ha abierto el debate. Ya no radica tanto si se quiere este tipo de modelo en España, sobre si quita presupuesto de la pública que va hacia estas escuelas, de hecho, la mayoría de grupos parlamentarios considera la escuela pública y la escuela concertada al mismo nivel, para garantizar a las familias la elección del centro educativo para sus hijos. Cabe recordar, que el art. 27 de la Constitución: «Todos tienen el derecho a la educación». «Se reconoce la libertad de enseñanza», como parte inseparable de la libertad a la que alude el art.1 de la misma, considerándola uno de los «valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico».

De cara a un Pacto por la Educación, no se puede olvidar la enseñanza concertada, que presenta una enorme heterogeneidad en aspectos muy diversos: en la forma jurídica de las entidades, su nivel de independencia, sus fines y objetivos o las condiciones en las que se presta el servicio y por tanto, de la necesidad de enriquecer en este debate y huir de planteamientos simplistas.

El debate empezó en Aragón y ahora la justicia ha obligado al Gobierno de esta región a mantener las 13 aulas a las que denegó el concierto para el próximo curso dentro del proceso de escolarización. No obstante, en España no hay otra fórmula similar a la de los conciertos, donde el Estado pague a esos trabajadores (profesores). El anuncio del gobierno aragonés no era cerrar las aulas, sino dejar de financiarlas.

En un primer momento, la concertada nació para atender la fuerte demanda educativa como consecuencia del **baby boom** y la ampliación de la escolarización obligatoria.

La media europea del alumnado escolarizado en centros públicos es del 90%, mientras que aquí no llega al 70%. Además, somos el tercer país de Europa con este tipo de centros, detrás de Bélgica y Malta. Según los últimos datos del Ministerio de Educación, el gasto público en conciertos en 2015 fue de 5.900 millones de euros, el mayor de toda la serie histórica y superior a los 5.800 millones de 2009, el más alto hasta ahora. Los concertados se llevaban en 2009 el 10,9% del presupuesto de educación y el 12,6% en 2015.

Cabe destacar también que un alumno de la concertada cuesta a la Administración la mitad que uno de la pública, sin embargo, el gasto de las familias en este tipo de instituciones es el doble que las de uno público. Según datos del INE, el gasto familiar medio por alumno de la pública en estudios reglados era de 822 euros anuales en el curso 2011-2012, frente a los 1.549 de la concertada y los 3.627 de la privada, ésta que sobrevive sin aportación del Estado, ofertando un modelo educativo diferenciado y de calidad.

Asimismo, hay que recordar que el rendimiento escolar de los públicos es igual que el de los concertados, atendiendo a los indicadores de PISA, en igualdad de condiciones socioeconómicas, el alumnado obtiene resultados similares.

Este debate seguirá durante años y se defenderán ambos modelos. Lo que sí es cierto, es que en los últimos 30 años, han proliferado los centros concertados (sobre todo de confesiones religiosas católicas), argumentando la libertad de elección, con el apoyo más ferviente de gobiernos más conservadores. Por su parte, los gobiernos progresistas han mantenido más plazas públicas.

Un Marco para la Buena Dirección

Antonio Bolívar.

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

Estamos desengañados, desde fines de los noventa, de reformas externas para cambiar la realidad. En su lugar, el centro escolar, su autonomía y su articulación por la dirección se están convirtiendo en una prioridad. Como ejemplo reciente, México, envuelto en una amplia reforma educativa de un sistema en exceso burocratizado y centralizado, ha presentado a mediados de marzo el «nuevo Modelo Educativo», que tiene como apuesta clave situar a «la escuela en el centro del sistema», con un nuevo papel de la dirección y supervisión escolar, enfocado en el liderazgo pedagógico.

En contraste, en España el tema languidece año tras año, donde no hay incluso candidatos para ejercer la dirección. Las sucesivas reformas en las dos últimas décadas no han incidido, primariamente, en el modelo de gestión. Arrastramos un déficit en la gestión pedagógica de los centros escolares, que explicaría el bajo rendimiento del sistema. No parece que tampoco vaya a ser objeto del añorado Pacto Educativo, y las propuestas alternativas («Por otra política educativa») repiten lo mismo que ya ha habido. No parece políticamente correcto entrar en el tema. Por eso, con mi apoyo, han tomado la iniciativa los propios directivos a través de sus Asociaciones para establecer una identidad a la dirección escolar mediante el *Marco Español para la Buena Dirección* (MEBD).

Más allá de regulaciones cambiantes, al arbitrio de la política de turno, hemos considerado la necesidad de un *Marco de referencia estable*, como *regulación interna* de la profesión, al modo de códigos deontológicos de buenas prácticas y competencias exigibles a todo directivo, cuya fuerza está en ser expresión de los propios implicados. La iniciativa, liderada por FEDADI (Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Escolares Públicos), ha contado con el apoyo de FEDEIP (Federación de Directivos y Directivas de Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria) y FEAE (Fórum Español de Administradores de la Educación). Hemos querido sea expresión consensuada de todos los que tienen que ver con la dirección escolar, como resultado de un proceso de *construcción colectiva* para fijar una *visión compartida* sobre el liderazgo de la dirección. La propuesta la tienen otros países hispanoamericanos (Chile, Perú) y existen igualmente Marcos de Estándares o competencias de los líderes escolares ya consolidados en contextos anglosajones, que hemos tenido en cuenta.

A su vez, este Marco requiere y demanda, paralelamente, las *condiciones estructurales* (de recursos, autonomía, profesionalización) para que una buena dirección sea posible. Al tiempo, orienta los procesos de selección, formación (inicial y permanente), evaluación de la dirección y su reconocimiento. En conjunto, configura un *perfil de desempeño*, de acuerdo con las tendencias internacionales y lo que la investigación muestra sobre prácticas de éxito en la dirección. Como propuesta competencial supone, que el ejercicio profesional de la dirección requiere un conjunto específico de competencias, que pueden ser aprendidas y desarrolladas. El Marco abre un camino a la necesaria *profesionalización* de la dirección escolar en España, que nada tiene que ver con una salida burocrática como funcionarización de por vida.

La dirección escolar está para que la escuela cada día pueda ofrecer un mejor servicio educativo. Un punto crítico sobre la dirección y organización de centros en España es qué hace o puede hacer para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado. Este MEBD intenta concretar lo que hemos aprendido por la experiencia y lo que la investigación define como prácticas relevantes, y aporta una breve explicación de cada una de ellas. Se ha estructurado en cinco grandes dimensiones: *Metas e intervenciones estratégicas*; *Dirección, organización y funcionamiento del centro educativo*; *Liderazgo pedagógico*; *Participación y colaboración: gestión del clima institucional*; y *Normas éticas y profesionales*. Cada una, a su vez, comprende un conjunto de competencias, especificadas en los correspondientes descriptores de desempeños o prácticas profesionales que caracterizan a una buena dirección escolar. Se piensa hacer una amplia difusión a través de las correspondientes Asociaciones.

Mejorar la prestación del servicio educativo conlleva, entre otros factores clave, como dice Fullan en un libro recientemente editado (*La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*), «reposicionar el rol de director como líder pedagógico general de manera que maximice el aprendizaje de todos los profesores y, a su



vez, de todos los estudiantes». El objetivo del MEBD es fortalecer el rol de la dirección, no en una línea administrativo-burocrática, sino de un liderazgo pedagógico capaz de llevar adelante estas tareas y de gestionar los cambios necesarios.

el diario de la educación

Racionalizar el calendario escolar podría ayudar al alumnado en desventaja social

El 'largo verano del olvido' dificulta ciertos aprendizajes ¿Tienen los tres trimestres los días contados? ¿Cómo lo hacen nuestros vecinos? ¿Es nuestro calendario escolar irracional o el único posible?

Saray Marqués

“Hoy no puedo, estamos de vacaciones. La semana que viene, tampoco, que es puente, igual que la siguiente”. Quizá esta sarta de excusas, y más si van dirigidas a una persona de fuera de España, puedan hacer a más de uno replantearse si los tiempos de trabajo y descanso son en nuestro país todo lo racionales que deberían, cuando no sonrojarse.

Si del calendario escolar se trata, habrá cursos, como este, en que el tercer trimestre se pasará en un suspiro, al coincidir la Semana Santa tardía y acumularse en primavera y verano distintos festivos en varias comunidades autónomas.

Récord de festivos

¿Es este año escolar una rareza española? ¿Limita esto las posibilidades de aprender de los niños y jóvenes? Es cierto que el **número de festivos es superior** que en otros países europeos, según el último informe al respecto de Eurydice: 12 en total, como mínimo, repartidos a lo largo de todo el curso, frente a los ocho de Portugal, los siete de Grecia, o los cinco de Francia e Italia.

Pero el español, con un **mínimo de 175 horas al año** en primaria y secundaria (la media de la OCDE es de 185), salvo por este detalle, no difiere mucho del calendario de otros países del sur de Europa.

Marcado por un largo periodo de **vacaciones estivales, de unas 12 semanas** (el doble que en Alemania), es bastante similar al portugués, con al menos dos semanas de descanso en Navidad, de dos a tres días por carnaval, y 10 días de parón en Semana Santa. Tampoco dista mucho del griego o del italiano (donde la Pascua se acorta a la mitad). Son países con tres grandes trimestres, donde el curso empieza tarde, en septiembre, lo que no permite establecer unas “vacaciones de otoño”, como sucede en Francia y en la mayoría de países europeos salvo los del sur y Polonia, Serbia y Montenegro.

El gran parón estival

Distintos autores coinciden en que **las largas vacaciones estivales** no son lo mejor para garantizar la equidad en educación. Se suele hablar de “el largo verano del olvido”, y **cómo este afecta más a los alumnos en situación de desventaja social**. Para Barbara Heyns, entre otros, la brecha por razón socioeconómica o de etnia se acrecienta más durante el verano que durante el curso. “Cuanto más largas sean las vacaciones, mayor es el riesgo de que esa brecha impida el aprendizaje adicional de esos niños. Todos conocemos la sensación de estar abrumados o perdidos, mientras los otros parecen dominar ya lo básico y pillar carrerilla a partir de ahí”, explica la analista de la OCDE Claire Shewbridge, coautora junto con Anna Gromada de una reciente revisión de los tiempos escolares en los países socios.

La pérdida de aprendizaje, sin embargo, **difiere de unas asignaturas a otras**, siendo las matemáticas, por ejemplo, más “democráticas”. Los alumnos, con ligeras diferencias dependiendo del contexto del que procedan, pierden en torno a un mes de instrucción en esta materia. En otras, como las relacionadas con las habilidades comunicativas, se pierde más en entornos desfavorecidos: los alumnos de mayor nivel socioeconómico y cultural siguen aprendiendo, aunque no estén en la escuela, mientras que los menos afortunados se quedan anclados en donde lo dejaron. Tanto es así que para autores como Smith y Brewer, el efecto acumulativo de la diferencia entre lo que unos y otros aprenden en verano es la principal causa de la brecha por razón socioeconómica.

Países como EEUU se han volcado en reducir el impacto negativo de este largo verano del olvido, redistribuyendo sus clases de un modo más homogéneo a lo largo de los 12 meses. Lo han hecho, en el caso de algunos estados, como el de California, con una especial consideración para las condiciones laborales de los profesores, a los que se les ha gratificado con una paga extra y se les ha dotado de más tiempo destinado a su planificación. En la misma línea ha ido el Reino Unido, con el objetivo de reducir el tiempo que los alumnos de entornos desfavorecidos pasan sin supervisión, fuera del colegio.

¿Ha funcionado? No según lo esperado, pues **modificar el calendario por sí solo no sirve** si no se introducen otros cambios cuantitativos o cualitativos. Solo así el tiempo extra supone una ganancia. Este tiempo puede conllevar un aprendizaje más profundo, sin centrarse solo en lo que entra en el examen, y potenciar unas mejores relaciones entre alumnos y profesores, lo que a su vez afecta positivamente al rendimiento, pero también puede generar fatiga o aburrimiento y el síndrome del profesor quemado (entre las motivaciones para ser profesor, tener tiempo para la familia y vacaciones fue un punto muy valorado en el Reino Unido, Noruega, Turquía y EEUU).

“El mayor descubrimiento de un vistazo a la investigación internacional es la importancia de cómo usamos ese tiempo. El número de días que los chicos acuden a clase es importante, pero la clave es la calidad de las oportunidades de aprender, si se garantiza que la enseñanza está adaptada a sus necesidades e implica un desafío para el alumno, y si el tiempo no se pierde mandando callar, o esperando al alumno o al profesor que llega tarde”, analiza Shewbridge.

Tendencia al cambio

Sea como fuere, entre 2003 y 2012 rara fue la nación que no introdujo algún reajuste en su organización de los tiempos escolares. Así, España se incluye entre los países, con Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Polonia y Eslovenia, en que se aprecia una tendencia a incrementar las horas de clase al año, tanto en primaria como en secundaria, aunque aquí se materializara en apenas media hora.

Pero no se trata solo de añadir una hora más o menos, de la cantidad de tiempo en clase, sino de cómo se distribuye este. El francés François Testu, uno de los mayores expertos en el análisis de los tiempos escolares y de cómo su desajuste con los ritmos biológicos de los niños y sus niveles de energía puede ser fuente de fatiga y mermar la capacidad de adquirir conocimientos por parte de estos, aboga por el ciclo 7-2: siete semanas de instrucción y dos de descanso.

Dado que los niños necesitan entre cuatro y siete días libres para recuperar su ritmo de sueño y de atención, las vacaciones servirían así para relajar a los estudiantes para estar preparados para el siguiente periodo de trabajo. Tendría sentido además, un mayor número de pausas, y más cortas, dado que tras 9 o 10 semanas de instrucción se acusa la fatiga acumulada, según Testu.

Aquí, las condiciones climatológicas imprimen su impronta, y si Cantabria ha podido sacar adelante este curso un calendario “más europeo”, arrancando antes, no ha sido posible en otros lugares que se lo han propuesto, como en la Comunidad Valenciana donde el exceso de calor en las aulas supuso un impedimento.

El clima y otros condicionantes

No es extraño que el clima o las tradiciones condicionen el curso, como señala Shewbridge: “En todos los países, las vacaciones han estado influidas por las tradiciones (incluidas las económicas, como la necesidad de que los niños ayudaran con la cosecha y aquellas marcadas por las religiones tradicionalmente dominantes). También influyen los intereses en la economía del turismo, las condiciones laborales establecidas para el cuerpo docente... Estas tradiciones son notablemente difíciles de cambiar, pese a que la investigación en varios países indica que el calendario podría estar mejor organizado para maximizar las oportunidades de aprender de los alumnos”.

En el estudio se menciona cómo en EEUU, antes de la estandarización de los calendarios escolares en el siglo XX, era común que en las escuelas rurales los meses de instrucción fueran tan solo seis, frente a los 11 o 12 en las urbanas.

Hoy, estos últimos condicionantes han desaparecido, con lo que cabe buscar una reorganización de los tiempos escolares que permita sacarle partido a “el recurso más valioso en el proceso educativo: el tiempo del aprendizaje del estudiante”, según la OCDE, que pide que se tenga en cuenta su influencia en el rendimiento tanto como otros como la reducción de la ratio o el incremento de los salarios.

¿Cómo? Familiarizándonos con campos como el de la cronopsicobiología y cuestionando las inercias establecidas: “No somos robots”, asevera Shewbridge, “Estamos expuestos a mayor riesgo de enfermedad y fatiga en determinadas épocas y estaciones del año [en el hemisferio norte, este se da en noviembre, febrero y marzo]. A diferentes edades, los niños tienen distinta capacidad de concentración (y, por supuesto, muchos sistemas educativos tienen cursos escolares más cortos para niños pequeños). También hay algunos ejemplos de innovación en institutos que empiezan su jornada más tarde, lo que encaja mejor con las pautas de sueño de los adolescentes y maximiza sus posibilidades de aprender, ¡esperemos que estos experimentos funcionen!”.