



LA VANGUARDIA

Directores de instituto alertan del "déficit" y la mala cobertura de las sustituciones del personal administrativo

La Junta Directiva de la Asociación de Directores de Instituto de Andalucía (Adian), reunida esta semana en Jaén para analizar la situación de los institutos y hacer propuestas de mejora a la Consejería de Educación de la Junta, ha incidido, como una de las principales problemáticas, a las consecuencias del concurso de traslados convocado por la administración andaluza en lo tocante al Personal de Administración y Servicios (PAS).

SEVILLA, 5 (EUROPA PRESS)

La Junta Directiva de la Asociación de Directores de Instituto de Andalucía (Adian), reunida esta semana en Jaén para analizar la situación de los institutos y hacer propuestas de mejora a la Consejería de Educación de la Junta, ha incidido, como una de las principales problemáticas, a las consecuencias del concurso de traslados convocado por la administración andaluza en lo tocante al Personal de Administración y Servicios (PAS).

Según ha precisado a Europa Press el presidente de Adian, Gabriel Ureña, dicho concurso está haciendo que aumente el "déficit" de este personal en los centros de Educación Secundaria, ya que los funcionarios y laborales se marchan a otros emplazamientos "donde tienen posibilidades de promoción profesional y mejoras económicas", sin ser sustituidos en los institutos.

Adian, que considera que la gestión del PAS de los centros educativos debería pasar de Función Pública a la Consejería de Educación, "como venimos reclamando desde años muchos años", ha lamentado asimismo la ausencia de una Relación de Puestos de Trabajo (RPT) de oficinistas, conserjes o limpiadores, mientras que recalca que las sustituciones del personal se cubren "mal".

El colectivo también manifiesta los perjuicios que derivan del 'concursillo' de traslado del profesorado, que, según su presidente, "no puede suponer descapitalización de directivos y profesorado en institutos de la periferia", así como tampoco "la pérdida del perfil del proyecto educativo y despersonalización de planes y programas" en los centros receptores de profesorado.

Respecto a otros puntos, Ureña ha hecho hincapié en la propuesta de que los directores que llevan de uno a cuatro cursos con nombramiento provisional adquieran los mismos derechos administrativos, económicos y de reconocimiento que el resto, mientras que, asimismo, se aboga por la inserción de consideraciones sobre la profesionalización de la Dirección y la autoridad del director, por la disminución de los miembros de la Comisión de Selección de nueve a cinco y por el rechazo a suprimir competencias que corresponden a los directores, como es la presidencia de órganos colegiados en su centro.

Adian, por otro lado, muestra su "insatisfacción" por los contenidos que se están impartiendo en ciertos módulos de la actualización de la Dirección, impartidos por personas de servicios o de la universidad "ajenos al ejercicio de la Dirección".

La asociación también se identifica con la propuesta del Parlamento andaluz de que se redacte un Libro Blanco sobre Desburocratización de los centros educativos y hace sus propias aportaciones para la simplificación de documentos y desburocratización, tales como la supresión de la Memoria Inicial de Curso, la inclusión del programa de elaboración de horarios en la aplicación informática Séneca o cambios en la burocratización del sistema de evaluación, en puntos como las rúbricas en cada una de las actividades que se llevan a cabo en clase.

Considera Ureña que "todo este tiempo y energías que se dedican a elaboración de informes que, en muchos casos, nadie lee va en detrimento de la preparación de clases y de actividades para el alumnado. Esto no beneficia al objetivo principal, que es el aprendizaje y la adquisición de competencias por parte del alumnado".

En relación a las pruebas finales de etapa, se resalta el acuerdo de Adian con la Junta en cuanto a la sustitución de las reválidas por pruebas muestrales y censales "que no tienen incidencia en los expedientes del alumnado y sirven para hacer propuestas de mejora sobre la enseñanza de 4º de la ESO".

europapress.es

IU fija sus "líneas rojas" en las negociaciones sobre el pacto educativo

MADRID, 8 May. (EUROPA PRESS) –

El coordinador federal de Izquierda Unida, Alberto Garzón, junto a los miembros de la Permanente del Área Federal de Educación de esta formación Loles Dolz y José Moreno Arrones han presentado la campaña 'La Educación que necesitamos: líneas rojas para un Pacto Educativo de Estado'.

El objetivo de la misma se enmarca en las negociaciones abiertas para alcanzar ese Pacto de Estado, que desde hace semanas se desarrollan en el seno de una subcomisión parlamentaria que trabaja en el Congreso

Arranca la evaluación final de ESO de la LOMCE, que no harán todos los alumnos ni servirá para titular

MADRID, 8 May. (EUROPA PRESS) –

La evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la LOMCE, que finalmente no harán todos los alumnos de 4º de la ESO ni servirá para obtener el título de la etapa, ha arrancado la semana pasada La Rioja y se celebrará en el resto de comunidades durante mayo y junio.

Estas pruebas han pasado de censales a muestrales, fruto del decreto ley que aprobó el Gobierno el pasado mes de diciembre y como gesto de cara a la negociación del Pacto Social y Político por la Educación. Las características de esta evaluación se publicaron en el BOE el pasado sábado 6 de mayo en una nueva orden ministerial, aunque varias autonomías ya habían puesto fecha para su realización.

Las administraciones educativas serán las que decidan a cuántos alumnos examinar con la única condición, por parte del Ministerio de Educación, de que la muestra "sea suficiente para tener datos representativos". No obstante, partiendo de este mínimo, las que quieran pueden examinar a todos sus alumnos.

Otra de las diferencias con respecto a la primera propuesta del exministro José Ignacio Wert no sólo radica en que la evaluación final no es obligatoria ni tiene efectos académicos, sino que los alumnos tampoco se van a examinar de la mayoría de las asignaturas, sólo de las instrumentales: Lengua y Literatura (también las cooficiales), Inglés, Matemáticas y Geografía e Historia.

Pese a estos cambios, hace dos semanas, el Sindicato de Estudiantes hizo un llamamiento a boicotear esta evaluación, que, a su juicio, "el único efecto" que puede tener la realización de estas pruebas es la de "someter a un enorme estrés tanto a profesores como a alumnos" a final de curso. Por ello, esta organización estudiantil pidió a los alumnos que no se presenten a estas pruebas y a los padres y profesores que no colaboren en su puesta en marcha. La orden ministerial señala que el tipo de preguntas será abiertas o semiabiertas en al menos un 20% de ellas y, junto a las pruebas de las materias anteriormente citadas, los alumnos tendrán que rellenar un cuestionario de contexto con el objetivo de que las administraciones educativas conozcan el nivel sociocultural de sus familias, así como sus hábitos de estudio y otros aspectos relativos a la convivencia escolar.

Cada una de las pruebas de la evaluación de Educación Secundaria Obligatoria tendrá una duración de sesenta minutos y se establecerá un descanso entre pruebas consecutivas de, como mínimo, quince minutos. La evaluación tendrá una duración de un máximo de cuatro días en cada centro educativo, aunque en las administraciones con lengua cooficial podrán emplear un día más. Las comunidades autónomas elaborarán un informe en el que reflejarán los resultados obtenidos en su ámbito de gestión, expresándolos en seis niveles de desarrollo competencial y los resultados lo pondrán en conocimiento de la comunidad educativa, considerando los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto.



Educación quiere una hora más de Educación Física a la semana en los colegios de Primaria

El Gobierno aplicará la medida en Ceuta y Melilla y espera que las comunidades autónomas se sumen a esta iniciativa

P. C. Madrid 09/05/2017

El secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Marcial Marín, ha presentado esta mañana durante su comparecencia en el Congreso, algunas medidas nuevas como es la intención de proponer a las comunidades autónomas **ampliar de dos a tres horas a la semana la Educación Física** en Primaria.

El Gobierno aplicará esta hora más en los colegios públicos de primaria de **Ceuta y Melilla**, los territorios de su competencia, pero anima a las comunidades autónomas a imitar esta decisión en sus centros.

Marín ha señalado que se trata de una medida que se incluye dentro de un plan del Ministerio, en el que también participa el Consejo Superior de Deporte, con el que se busca **luchar contra el sedentarismo infantil**.



«El objetivo es incorporar progresivamente en los próximos tres años académicos una hora más de Educación Física a la semana. La intención es que los alumnos de primaria sumen, al final de la semana, tres horas de esta asignatura», ha señalado en su discurso.

Marín ha explicado los planes de su departamento para inculcar desde las aulas y desde edades tempranas la «vida saludable» a base de actuaciones concretas que conciencien a los alumnos de la «importancia de una alimentación saludable y el ejercicio».

En esta acción que va a llevar a cabo el Ejecutivo se han suscrito convenios con la Real Academia de Gastronomía y también está incluida la etapa de **Educación Infantil**, tal y como se ha acordado, según ha indicado Marín, en la última Conferencia Sectorial de Educación.



Un informe de la OCU acredita que la mayoría de colegios concertados cobra cuotas por la educación obligatoria

La Organización de Consumidores y Usuarios ha tomado para elaborar un estudio una muestra de 160 centros, de los cuales el 91% obliga a pagarlas

Esta cuota se presenta, según el informe, directamente en forma de donación o justificada con la prestación de servicios extra a los que no se puede renunciar

La ley impide a los colegios financiados con fondos públicos cobrar a las familias por la educación obligatoria
EFE. 09/05/2017

Un estudio de la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) concluye que casi todos los colegios concertados cobran cuotas por la educación obligatoria pese a que, al estar financiados con fondos públicos, no deberían hacerlo. Según el informe que han elaborado tras visitar 160 colegios de 18 ciudades, el 91% de ellos informan a las familias de los estudiantes de Primaria de la obligación de pagar algún tipo de cuota, ya sea en forma de donación o justificada por la prestación de unos determinados servicios (aumento de horario, seguro escolar, gabinete psicopedagógico, atención médica, etc.) que se ofrecen sin opción a renunciar a ellos.

El coste de estas cuotas, que se dan en concertados religiosos y también laicos, asciende a 501 euros al año, pero con importantes diferencias según la ciudad. Así, Lleida (1.025 euros/año), Barcelona (853) y Madrid (834) encabezan la lista frente a ciudades como Ciudad Real, Santander o Málaga, que no superan los 200 euros. La OCU aporta estos datos tras acudir de forma anónima a 160 centros concertados y 45 públicos. En estos últimos, dice su estudio, las cuotas son testimoniales y referidas normalmente al pago de pequeños importes por material.

Un colegio concertado –centros a los que acuden un tercio de los alumnos españoles, aunque la cifra se eleva a la mitad en algunas zonas– tiene un coste anual, según los cálculos de la OCU, de 3.675 euros, un 69 por ciento más que el de un colegio público, que asciende a 2.179 euros.

Los libros de texto de un alumno de Primaria suponen un gasto medio de 215 euros, y a pesar de que el IVA de estos productos (4%) no se ha incrementado sigue siendo uno de los capítulos más caros de la vuelta al cole. En cuanto al material escolar, su compra ronda los 110 euros de media. El uniforme –cuya compra es testimonial en los colegios públicos– es obligatorio en el 87% de los colegios concertados y el coste medio del equipamiento básico (chándal, dos camisetas deportivas, un jersey, dos polos y una falda o pantalón) llega a los 208 euros.

Servicios más caros

Según el estudio, el 30% de los colegios vende el uniforme directamente a los padres y el 53% lo hace a través de una única tienda, que en la mayoría de los casos (el 63%) es El Corte Inglés.

La partida de comedor tiene un coste en colegios concertados de 118 euros al mes y de 86 en los públicos. Más del 30% de los colegios concertados ofrece transporte escolar y su coste medio es de 880 euros al año. En los colegios públicos, es de 500 euros.

Además, muchas familias necesitan ampliar el horario ya sea contratando horas extra matinales (364 euros al año en colegios concertados y 357 en públicos) o bien actividades extraescolares (217 euros anuales en el primer caso y 120 en el segundo).

La OCU precisa que la subida del IVA, que entró en vigor el 1 de septiembre, hace que algunas partidas del estudio se hayan visto incrementadas, lo que supone un sobrecoste anual en las cifras mencionadas de 50 euros en los colegios públicos y 70 euros en los concertados.

Demasiados deberes y exámenes con el nuevo calendario escolar en Cantabria

La comunidad, que ha implantado este curso el modelo europeo de una semana de vacaciones cada dos meses, saca sus primeras conclusiones

PILAR ÁLVAREZ. Madrid. 10 MAYO 2017

Fue la noticia del inicio de curso. Cantabria, con 318 centros de infantil a bachillerato, se sumó en septiembre al horario escolar mayoritario de Europa que incluye un periodo de vacaciones por cada dos meses de clase y se convirtió así en un laboratorio de prácticas que miran con atención el resto de comunidades. La iniciativa, que empezó con gran revuelo de las familias, acaba de pasar un primer examen que saca a relucir sus bondades, como que el cambio favorece el descanso de los alumnos, y también los puntos flacos. Los estudiantes han tenido demasiados deberes en sus semanas de descanso y una “sobrecarga” de exámenes antes y después de estos periodos. Y la conciliación también ha resultado complicada, ya que en la mayoría de los casos las familias no han disfrutado las mismas vacaciones que había en los colegios e institutos y no siempre han tenido una alternativa.

Son las conclusiones principales del informe elaborado por el Consejo Escolar de Cantabria, en el que están representados docentes y personal laboral, expertos del ámbito educativo, las Administraciones (regional y municipios), las familias y los alumnos. El documento, al que ha tenido acceso EL PAÍS, se presentó este martes por la tarde en el pleno de este organismo.

La región creó una comisión especial para el seguimiento y valoración del calendario escolar. Su primer informe alerta de la “sobrecarga” de deberes que han tenido los alumnos en sus semanas de vacaciones aunque añade que, conforme ha ido avanzando el curso, se han dado cuenta del exceso y “se ha aliviado en parte”.

El Consejo reclama una “mayor reflexión” sobre la importancia de los tiempos escolares y añade que ha habido “una constatación clara” de que este modelo “puede contribuir al bienestar y la salud física y emocional del alumnado” y que favorece “el descanso y la desconexión del intenso trabajo diario” de los chavales.

VACACIONES DE OTOÑO 2016-17





propuestas ha provocado”, añade el trabajo. La propuesta de la Consejería de Educación, que también hizo un llamamiento a los distintos Ayuntamientos de la región, fue abrir distintos centros para que los alumnos pudieran hacer actividades de ocio en las semanas que eran de vacaciones para ellos pero no necesariamente para sus padres.

Las familias consideran, según el informe, que no ha funcionado bien la información sobre la oferta de actividades, que aquellos con menos recursos económicos tienen más dificultades para atender a sus hijos y que estas semanas de vacaciones generan “un enorme esfuerzo organizativo y un mayor desembolso económico”. “Muchas familias no tienen quien les lleve a los niños”, prosigue el trabajo, que también subraya las diferencias de oferta cultural entre las zonas rurales y urbanas.

El resultado en conciliación “parece insuficiente y debe mejorarse”, según el consejo, que reclama mayor coordinación entre la Administración, los centros educativos, las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS) y los Ayuntamientos. Pero también repasa en que la cuestión va más allá de los colegios: “Se ha constatado la importante y urgente necesidad que tiene la sociedad española de que el asunto de la conciliación se aborde de una manera global e integral” por los partidos políticos y el Estado.

Los alumnos tienen más evaluaciones que con el modelo tradicional por trimestres. Tanto las familias como los estudiantes ven bien este sistema que permite más comunicación entre el centro y los padres y supone “más información y de más calidad sobre el proceso de aprendizaje de los hijos e hijas”. Los profesores (cuyos sindicatos respaldaron en bloque el cambio de modelo) consideran que estas cinco evaluaciones “han supuesto una sobrecarga de trabajo”. El documento propone que los centros escolares incluyan más innovación educativa que permita más trabajos en grupos y propuestas “más creativas y menos rutinarias” y considera que el calendario “exige más coordinación y facilita la formación” de los profesores.

El Confidencial

EL DIARIO DE LOS LECTORES INFLUYENTES

El decálogo de las escuelas innovadoras: lo que están haciendo 114 colegios españoles

El 'Informe España 2016' presenta un mapa general de la innovación educativa que ha surgido durante los últimos años y que, aún desestructurada, es un soplo de aire fresco

HÉCTOR G. BARNÉS. 10. Mayo. 2017

El de **innovación educativa** es un concepto que suena muy bien pero que no siempre resulta fácil delimitar. Los cambios se producen a muchos niveles, desde las leyes educativas hasta pequeños cambios de dinámica en las aulas. De ahí que para entender **qué está ocurriendo en España en este preciso momento**, sea muy útil el decálogo de las escuelas innovadoras que el profesor de Sociología de la Educación **Xavier Martínez-Celorio** ha elaborado para el '**Informe España 2016**', que funciona como guía para desenvolverse en este nuevo panorama.

“En los últimos años, se está formando una ola de cambio educativo en España desde determinadas escuelas y colectivos de profesores que se han atrevido a transformar y superar el modelo pedagógico tradicional”, señala el autor. Este presenta un listado de 114 escuelas innovadoras (“no un 'ranking", matiza) que intenta trazar un posible mapa del cambio educativo español, desde Amara Berri hasta Nova Escola 21 pasando por el Horizonte 2020 de los **jesuitas de Cataluña**. Gran parte de este movimiento, explica a El Confidencial Martínez-Celorio, ha comenzado en esta última comunidad, donde **muchos centros públicos y concertados** han propuesto proyectos que poco tienen que ver con la educación tradicional.

“Se trata de una ola de cambio genuina que viene desde abajo, parte de contextos muy locales y es el resultado creativo de una profunda reflexión superadora del paradigma escolar tradicional, rescatando el espíritu de la Escuela Nueva de principios del siglo XX para actualizarlo en pleno siglo XXI”, añade el autor. Este utiliza el término '**primavera pedagógica**' para referirse a esta “ola de cambio irradiada por toda España pero aún desarticulada”.

La Administración, añade, tampoco ha hecho mucho por que **se visibilice este relevo generacional** por parte de un nuevo profesorado que se ha formado en la Logse, conecta bien con las familias jóvenes y aún no ha sufrido el desencanto que han padecido otros docentes. “Lo importante es que las escuelas han demostrado mayor capacidad de transformación que las propias leyes”, matiza el profesor. “La **Lomce** morirá, pero estos proyectos han venido para quedarse”. ¿Cuáles son los 10 puntos que los distinguen?

1. Reestructuración escolar genuina

Los colegios e institutos de la lista han aprovechado la autonomía escolar para transformar organizaciones, metodologías y relaciones con el alumnado. El cambio no ha venido impuesto desde las administraciones, sino que se ha producido desde abajo: “Muchas de estas escuelas son de reciente creación y ya nacieron con un grupo cohesionado de profesores alrededor de un mismo proyecto”, señala Martínez-Celorio. Surgieron,

añade, del “convencimiento por parte del profesorado de que **el modelo que han seguido es insatisfactorio** y se necesitaba un revulsivo”.

2. Centralidad del alumno

Es un mantra que se repite en todos los proyectos de innovación educativa: el protagonista no debe ser el profesor, sino el alumno. El profesor recuerda que uno de los problemas de nuestro sistema educativo es “la inestabilidad del **profesorado** y de las plantillas, hay demasiada movilidad, por lo que no se han configurado **equipos afines que compartan paradigmas y modelos**”. Es mucho más fácil, por lo tanto, que estos proyectos se configuren alrededor de grupos de profesores que creen en la misma idea y no a partir del “reciclaje de profesores de la vieja escuela, más acostumbrados al libro de texto, que son quienes más se resisten a estos cambios”.

3. Aprendizaje por proyectos

Martínez-Celorrio lo considera como “la metodología estrella que se ha redescubierto —es algo antiguo—, quizá la punta del iceberg”. Aunque muchos colegios jesuitas lo lleven a cabo —también algunos **colegios finlandeses**—, no se trata de la única propuesta que está cambiando la forma de hacer las cosas, en este caso, superando las restricciones del currículo tradicional y de los libros de texto. “Lo que caracteriza a esta oleada de cambio educativo en España es, sobre todo, **la pluralidad de metodologías**”, explica el profesor. “Aunque esta sea quizá la que más destaca y llame la atención del profesorado”.

4. Evaluación formativa

La Lomce obligaba, entre otras cosas, a reintroducir notas numéricas en los expedientes académicos. Muchas propuestas han rechazado este sistema intentando que la evaluación no sea una mera calificación, sino que también sirva de aprendizaje para el estudiante analizando otras cualidades. “Es fundamental porque rompe con una cultura latina muy acostumbrada a utilizar la evaluación para seleccionar, no valora el error o la equivocación como fuente de aprendizaje”, explica Martínez-Celorrio. “Es **más competencial, más global y compleja**, más enriquecedora”.

La consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura de Euskadi, Cristina Uriarte, visita el Amara Berri de San Sebastián. (EFE)

5. Cambio de estructura de tiempo y espacios

'Tirar los muros de las aulas' se ha convertido en casi un eslogan de estas nuevas propuestas, pero el profesor catalán recuerda que se remonta a mucho tiempo atrás, tanto a propuestas como **Amara Berri** en el País Vasco como otros centros como el gallego **O Pelouro** o el extremeño **Miralvalle**. “Fueron precursores de la alternativa pedagógica **ya desde el tardofranquismo**, algo que alimentó a los movimientos de renovación pedagógica”. Estas propuestas se han mantenido como referencia a lo largo de las décadas.

6. Diversidad de edades en las aulas

Muchos colegios rurales se vieron obligados a lo largo de las décadas a juntar en sus aulas a estudiantes de distintas edades, una característica que tienen en común con muchos de estos centros (**Elon Musk** también lo ha implantado en Ad Astra). Como recuerda Martínez-Celorrio, “el de la escuela rural es **un modelo de éxito que ha funcionado muy bien en España**”. No es raro, por lo tanto, que representantes del Ministerio de Educación japonés visiten escuelas de Soria o Ávila. Para el profesor, es un error que la escuela sea la única institución donde no se ponen de acuerdo distintas edades; en estos centros, los mayores enseñan y ayudan a los más pequeños, lo que tiene efectos positivos.

7. Implicación de profesorado y familias

Lo explicábamos hace poco: durante las últimas décadas se ha producido **una progresiva separación entre docentes y padres**, que desconfían mutuamente unos de otros. En los centros de la lista propuesta, no obstante, “se dan las condiciones idóneas entre unos y otros para que **se trabaje juntos** y los proyectos salgan adelante”. El criterio pedagógico de los padres está mucho más desarrollado, y ellos mismos son los que promueven los cambios, como ocurrió durante los años setenta, cuando se configuró una nueva escuela democrática. Hoy en día, no obstante, la cultura escolar tradicional se basa “en una separación entre familias y profesores” alentada desde la Administración.

8. Disuelven problemas de convivencia

Martínez-Celorrio explica que estas escuelas suelen ser “cálidas, con clima afectivo y emocional positivo”. Algo que, no obstante, es muy difícil de trasladar a la mayor parte de centros de España, que están configurados de forma muy diferente. “Funcionan como grandes factorías, son grandes equipamientos de 1.500 alumnos y 100 profesores que reproducen un modelo de relaciones impersonales”, explica el autor del informe. De ahí que muchas veces el **bullying** pase desapercibido, ya que las circunstancias vitales de los alumnos son desconocidas para los encargados de su educación. Los centros analizados por Martínez-Celorrio comparten un nuevo marco, en el que se sitúa “**una relación más horizontal y democrática**, en la que cada uno asume su rol, lo que hace madurar al alumnado”.

9. Profesorado reflexivo

Es casi imposible imponer cambios en las costumbres del profesorado, especialmente si este se siente desmotivado e infravalorado. El autor destaca la “fuerte identidad de centro” de estos docentes organizados alrededor de un proyecto común, y recuerda el grave problema que España arrastra en la formación de sus



profesores desde hace décadas: “La **Logse** se aprobó en 1990, se empezó a aplicar en 1996/97 y la formación del profesorado no empezó a cambiar hasta 2009/10, la primera edición del máster”, recuerda. “Fueron casi 20 años, lo que ha producido **un déficit acumulado injustificable**”. Tampoco es que las nuevas herramientas de formación, como el máster, hayan cambiado la situación. Martínez-Celorio lamenta que “el máster se ha escolarizado; necesita un replanteamiento más competencial, donde se integren teoría y práctica, al estilo de las antiguas escuelas de Magisterio o el **MIR**”.

10. Escuela como organización abierta

Otro lema repetido por **los colegios más innovadores del mundo** es que el colegio no vive aislado en mitad de la sociedad, sino que es parte esencial de esta. Ya no es, por lo tanto, “una burbuja autosuficiente, con rutinas escolares heredadas y libros de texto que pretenden capturar todo el conocimiento”, en palabras del autor. **La escuela debe ser el motor de cambio social** y tener una gran influencia en su entorno inmediato. Como ocurre en los centros presentados en el informe. “El acto educativo no es formar para el día de mañana, sino vivir hoy, lo que obliga a replantear las metodologías y las didácticas”. ¿El objetivo? Que la escuela se convierta en un reflejo real de lo que puede ofrecer la sociedad.

EL PAIS

La FAD lleva a la Reina su respuesta global contra el consumo de alcohol en menores

La fundación presentará en julio los resultados de los trabajos sectoriales y las propuestas

MIQUEL ALBEROLA Madrid 12 MAY 2017

La Reina ha recibido este viernes en audiencia en el Palacio de la Zarzuela a una amplia representación de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD) y de las entidades involucradas en la campaña de concienciación sobre el grave problema del consumo de alcohol en menores. El proyecto, conocido como *Movilización social frente al consumo de alcohol por parte de menores*, trata de impulsar, desde la sociedad civil, un frente común para abordar el problema.

La iniciativa arrancó a principios de 2017 con una campaña de sensibilización en los medios de comunicación, dos meses después de que se conociera que una niña de 12 años de San Martín de la Vega (Madrid) falleció por un coma etílico. A la cita han acudido representantes de instituciones implicadas en el proyecto de sectores clave como la educación, la prevención de consumos de drogas, padres y madres o de intervención directa con los menores.

Durante el encuentro, los portavoces han informado a la Reina del desarrollo de este proyecto que abarca cuatro ámbitos: familias, educación, intervención con menores y prevención de consumos de drogas. Para el presidente de la FAD, Ignacio Bayón, el objetivo fundamental es “coordinar una respuesta global” frente a un problema cuya solución pasa por “todos”. Bayón ha considerado necesaria la movilización sin delegar responsabilidades ni estigmatizar a los adolescentes para hacer frente a un problema que, más allá del compromiso de las Administraciones, “compete a la sociedad civil”.

Este proceso de movilización y elaboración de propuestas de actuación culminará en un acto público el próximo mes de julio en el que se presentarán los resultados de los trabajos sectoriales y las propuestas correspondientes. Con esta visita a La Zarzuela, la FAD, cuya presidencia de honor ocupa la Reina, ha querido reafirmar su compromiso frente al “símbolo de unidad y de compromiso con el futuro” que representa la Corona.

Entre las entidades participantes en el proyecto se encuentran la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos –CEAPA-, la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos –CONCAPA-, la Asociación Mejora tu Escuela Pública, la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos –FEDADI-, la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza-Titulares de Centros Católicos FERE-CECA-, la Plataforma de Infancia, la Sociedad Científica Española de Estudios Sobre el Alcohol, el Alcoholismo y las otras Toxicomanías y la Unión de Asociaciones y Entidades de Atención al Drogodependiente.

La FAD es una institución privada, sin ánimo de lucro, no confesional e independiente de toda filiación política y de carácter benéfico-asistencial, cuya misión fundamental es la prevención del consumo de drogas y otras conductas de riesgo que impidan o dificulten el desarrollo personal y social de los adolescentes.

europapress.es

Uno de cada cuatro alumnos de FP y Bachillerato cree el puesto en el que va a trabajar aún no existe

MADRID, 12 May. (EUROPA PRESS) –

El 26,7 por ciento de los estudiantes españoles de Formación Profesional y Bachillerato considera que va a trabajar en un puesto que todavía no existe y un 59,3 por ciento cree que lo hará fuera de España, según el informe 'El futuro laboral de los jóvenes' de la Fundación AXA y Educa 2020.

Estas son algunas de las conclusiones de este trabajo que se basa en una encuesta a de 12.000 alumnos españoles de entre 16 y 19 años, realizada por GAD3, entre enero y abril de este año, que se ha presentado este viernes en Madrid. En este acto ha participado la secretaria de Estado de Ciencia, Carmen Vela, que ha destacado la importancia de la orientación a los jóvenes españoles en el sistema educativo.

"La educación tiene que hacer este abordaje. Necesitamos preparar la mente de quien tenga que trabajar, decirle que no lo va a hacer solo y en su área, sino en equipo", ha subrayado Vela, que, a su juicio, España va a necesitar "cada vez más" en el mundo laboral materias combinadas, donde la investigación "es la punta de lanza". "¿Cómo vamos a hacer la salud solo con médicos?", ha preguntado, para añadir que "los problemas no se van a poder resolver con una única disciplina".

Es precisamente la orientación uno de los problemas sobre los que llama la atención este documento y del que el director de GAD3, Narciso Michavila, ha puesto el acento. "Hay un déficit de orientación profesional", ha subrayado este experto, que ha destacado, no obstante, que los estudiantes de FP tienen más claro en qué sector trabajar porque cuentan con más información frente a los de Bachillerato. "El alumno de FP ya se ha decantado hacia lo que le gusta y su formación es más práctica", ha añadido.

De hecho, la primera fuente de información profesional para los encuestados es su propia madre, seguido del padre, los amigos e Internet. El tutor académico, los servicios de orientación de los colegios o los profesores están en los últimos lugares. La gran mayoría de los alumnos de Bachillerato (85%) quiere estudiar un grado universitario, un 11% un módulo de FP de grado superior y sólo un 3% quiere trabajar tras finalizar esta etapa educativa.

Más de la mitad de los estudiantes de FP, por el contrario, quieren continuar estudiando un grado superior, sólo el 9,7% se plantea ir a la Universidad y casi un tercio (31%) quiere trabajar al terminar el grado medio. 16 Febrero 2017 A la pregunta de si tienen pensado estudiar fuera de España tras la Secundaria, solo el 16% se lo plantea, una respuesta que contrasta con que una mayoría (59,3%) cree que va a desarrollar parte de su carrera profesional en el extranjero.

"Es verdad que en España somos muy conservadores residenciales pero la generación actual es una sociedad global", ha señalado Michavila, que ha explicado que si bien casi todos quieren estudiar en España, asumen que van a trabajar fuera unos años.

Los estudios superiores de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas son los preferidos (44%), seguidos de los de Ciencias de la Salud (23,9%), Ingeniería y Arquitectura (16,7%), Ciencias (10,5%) y Artes y Humanidades (4,8%). Según Michavila, los alumnos de Bachillerato, al no tener claro su carrera profesional, eligen titulaciones polivalentes como Administración y Dirección de Empresas, que se encuentran en la rama de las Ciencias Sociales.

Sobre este asunto, la secretaria de Estado de Ciencia ha lamentado el déficit de alumnos en carreras tecnológicas y científicas, que aunque se da en "todo el mundo", es "especialmente significativo en España" porque son estudios difíciles, algo más caros, pero, sobre todo, porque presentan "más incertidumbre" que otros sobre el puesto de trabajo que el alumno va a desarrollar en el futuro. En esta encuesta también se pregunta a los jóvenes a qué quieren dedicarse después de acabar sus estudios. Trabajar en una multinacional (33%) y en el sector público (32%) están en primer lugar y, a bastante distancia, se sitúa el deseo de crear su propio negocio (12%) o ser autónomo (5%)

DIARIO DE NAVARRA

Los directores piden en Tudela que se cuente con ellos para las leyes educativas

El presidente de FEDADi afirmó ayer en Tudela que aunque la FP ha mejorado "queda mucho camino por recorrer"

TUDELA. 13. MAYO.2017

"Nos hemos pasado años haciendo documentos sobre implantaciones de leyes y dando nuestra opinión profesional, aunque creo que sin demasiado éxito". Son palabras de Alberto Arriazu Agramonte, presidente de la Federación Estatal de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADi), en la apertura



ayer del XXXV congreso de la entidad que se celebra en el CIP ETI de Tudela. Un evento que fue inaugurado por la Consejera de Educación, María Solana.

el diario de la educación

Los límites de la educación 'moderna'

Metodologías más activas o más tradicionales están enfrentadas por ver qué funciona mejor. Pero cada una de ellas sirve para cosas diferentes, equilibrar su uso se hace casi obligatorio.

El Diario de la Educación 5/5/2017

Estamos hoy, tal vez más que en los últimos 35 años, en viviendo un momento convulso en la educación. Las **pedagogías más tradicionales**, basadas en la clase magistral, la **memorización o la transmisión** directa de datos y conocimiento son criticadas y puestas en cuestión cada vez por un mayor número de personas.

Familias, docentes, algunas administraciones, partidos políticos, organizaciones de todo tipo hablan cada vez más alto de **pedagogías activas**, de hacer a las niñas y niños más activos en su aprendizaje. Organizar las aulas de otra manera, **fomentar el trabajo en grupo, cooperativo**, basado en proyectos, problemas, *gamificación*...

Pero, ¿es una metodología mejor que otra? Jan Bietenbeck es profesor de Economía de la Universidad de Lund, Suecia. Hoy por hoy una de las universidades europeas que más está apostando por la investigación alrededor de la educación. Bietenbeck acaba de publicar un *paper* en el que, mediante el uso de los datos proporcionados por el informe TIMSS de 2007, intenta arrojar luz sobre el tipo de metodología en el aula más eficaz.

Jan Bietenbeck presentó, de la mano de la Fundación Sociedad y Educación y de la Fundación Ramón Areces, el documento ante un grupo de expertos del ámbito universitario: sociólogos, economistas y psicólogos de la educación entre los que se contaban Elena Martín, Carmen Tovar, Daniel Santín o Rafael Feito.

Con los datos de los que contaba llegó a la conclusión de que es necesario, y cada vez se hace más, una mezcla de ambos tipos de metodologías en las aulas porque, como era de esperar, cada una de ellas tiene impactos diferentes.

Mientras las metodologías más "tradicionales", como él las denomina, dan al alumnado más capacidades para superar las pruebas estandarizadas cada vez más habituales, tienen mayores impactos en los elementos más memorísticos y de repetición de datos o hechos, las metodologías más "modernas", suponen una mejora de los elementos relativos al razonamiento que han de desarrollar los alumnos y alumnas y no tienen impacto alguno sobre la resolución de las pruebas estandarizadas.

Antes de explicar esta conclusión, Bietenbeck comentó que en las pruebas estandarizadas es más habitual que las preguntas se relacionen con la repetición o lo memorístico frente a preguntas que buscan más el razonamiento de niñas y niños. Estas preguntas, aseguró, suponen alrededor de un 20% del total.

En cualquier caso, estas conclusiones remiten a la necesidad de pensar primer qué tipo de educación se requiere para qué tipo de tareas, y después ver qué metodologías son necesarias para llevarlas a cabo.

Ante la clásica pregunta de cómo deberían estas conclusiones afectar a las políticas educativas quedó explicitado que queda todavía mucho que hacer para la investigación antes de ofrecer una respuesta a esta pregunta. Es pronto, no hay datos suficientes, hay que realizar investigaciones más profundas. Estas podrían ser las respuestas.

Sobre la mesa, dudas importantes como definir exactamente qué queremos decir con enseñanza tradicional y moderna. Varios asistentes comentaron que la organización del alumnado en grupos es algo que lleva haciéndose décadas y todavía se entiende como una práctica moderna. También la falta de elementos relacionados con la motivación hacia el aprendizaje o, como lo llamó Elena Martín, la pedagogía "patchwork" en referencia a esa técnica de costura según la cual se consigue una pieza a base de diferentes trozos de tela ya existentes. Algo que, dijo, le da miedo y que se ve con cierta asiduidad en centros educativos.

Evaluación del desempeño docente: hacia el aula transparente

Analizamos el vacío existente en España en lo que a evaluación del profesorado se refiere, atentos a cómo se ha empleado y las problemáticas que ha generado en otros países que nos llevan la delantera.

Saray Marqués. 08.05.2017

¿Quién evalúa al profesor? ¿Qué se hace con los resultados de esas evaluaciones? En España, estas preguntas suelen dejar un silencio incómodo en el ambiente. En la Lomce, donde aparece en **164 ocasiones la palabra evaluación**, se reserva para el alumno (o, como mucho, el sistema o los directores), pues solo dos veces se habla del docente. La LOE hizo un apunte en su artículo 106: “A fin de mejorar la calidad (...), las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente...”.

El último intento de abordar el tema correspondió a José Antonio Marina, autor del Libro blanco de la profesión docente, que encontró en él una piedra en el zapato. El filósofo se echaba las manos a la cabeza por el 40% de profesores que aseguraba en TALIS que nunca nadie les había dicho si lo hacían bien o mal.

Alergia a la evaluación

“¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura de la evaluación docente? Porque muchos piensan en lo que se está haciendo en países como Chile, o el Reino Unido o EEUU, donde se evalúa a un profesor y, si obtiene malos resultados, se le baja el sueldo por un año; si vuelve a obtenerlos, afecta a la dotación del centro... y, con tres evaluaciones negativas, abandonas el sistema. ¿Es esa cultura, que vincula el salario o la vida de un centro a la evaluación de un agente externo o realmente se va a emplear para que mejoremos en nuestro trabajo diario?”, se pregunta Beatriz Quirós, del sindicato asturiano SUATEA.

Muy crítica con el proyecto de evaluación del Principado (que vincula parte del salario al resultado positivo), SUATEA se fue quedando sola en su lucha. Quirós fue de las pocas que no se adhirió al plan (lo que implica dejar de cobrar 200 euros en secundaria y 100 en primaria): “La inmensa mayoría de la gente aprueba la supuesta evaluación, pero criticamos el concepto, que no se hayan recuperado primero las condiciones laborales perdidas, que se pueda vetar el acceso a determinados puestos, como de asesor en un centro de formación, o que por haber estado enfermo se te excluya”.

El plan asturiano, de 2011, salió adelante, pero otra intentona previa, en la Comunidad Valenciana, fue paralizada en mesa sectorial: “Los sindicatos y asociaciones profesionales reconocieron que era una propuesta técnica bien hecha, pero argumentaron que primero se tenía que abordar la carrera profesional, y cuestionaron quién debía realizar esa evaluación, si los inspectores, como proponíamos, o evaluadores externos”, recuerda Javier Cortés, hoy jefe de Evaluación y Estudios.

No fue una cuestión de costes ni de complejidad: “Se basaba en la evaluación de la inspección, de los compañeros, de cuestionarios *on line* de satisfacción a las familias, entre otros”, sino de que es un tema controvertido: “Yo creo que es un error, porque se pierde esa retroalimentación, esta difusión de buenas prácticas, esta visibilización, tan necesaria en la escuela pública, pero entiendo que quizá un político es de lo último de lo que se va a ocupar”.

Para el que fuera presidente del Consejo Escolar del Estado, Francisco López Rupérez, para salvar las reticencias conviene que se vincule a una mejora: “En el sistema hay evaluaciones: para ser director, inspector, optar a un puesto en el exterior... Nadie protesta cuando hay una contrapartida”. También, que sea justa y objetiva, con procedimientos de triangulación que incluyan a distintos agentes.

López Rupérez considera que se debe tener en cuenta el impacto: “Las soluciones imaginativas descontextualizadas fracasan. Las estrategias han de ser *win-win*, que todos ganen; y no burocráticas, tener en cuenta a las personas. Mira lo que ha sucedido en México”. En el país norteamericano, la reforma de 2013, con el asesoramiento de la OCDE, incluyó entre sus puntos más polémicos la rendición de cuentas mediante una evaluación estandarizada que premiaba y castigaba según los resultados (incluso, con la pérdida del trabajo).

El GPS del Joaquim Ruyra

Raquel García es la directora de la Escola Joaquim Ruyra de L'Hospitalet, una comunidad de aprendizaje. Su opinión es que buena parte de lo que han logrado no sería posible sin factores como la convivencia de dos maestros en una misma aula entre un 40% y un 60% de todo el horario. Además, cada semana analizan los objetivos por nivel y ciclo, cómo diseñar las actividades para lograrlos, con qué materiales, con un equipo de profesores con dos perfiles, uno más profesional y otro más novel: “Estamos continuamente acompañando, modelando, reenseñando, con una escala de rúbricas que nos dicen dónde está la meta, que le indica a los profesores hasta dónde han de guiar a los alumnos y por qué caminos”.

Esto también es evaluación, compartida con todos los docentes y los alumnos, que realizan un seguimiento exhaustivo: “Siempre estamos evaluando si vamos por el buen camino, si hemos trabajado bien, si las actividades estaban bien diseñadas... y redirigiendo, para llegar a fin de curso al objetivo previsto. Es como un GPS que nos muestra hasta dónde debemos promocionar a los niños en sus habilidades y competencias y cuál es la parcela de cada uno. No queremos tener que decir: Si hace 400 kilómetros me hubiera dado cuenta de que me había desviado...”.

Un paso más allá

En Extremadura, con una iniciativa pionera para mejorar la capacidad profesional docente de la Junta en colaboración con el Proyecto Atlántida en marcha en 60 centros, la evaluación se entiende de otra forma: “No nos fijamos en las competencias individuales de cada docente, sino en la capacidad institucional, pues el techo de cristal del sistema educativo no es la calidad de cada docente, sino la relación entre las competencias institucionales, las personales del profesorado, cómo el centro gestiona el conocimiento profesional y el tipo de cultura escolar que ha creado, las relaciones que existen en él y cómo se adapta para que cada alumno tenga unas oportunidades de aprendizaje adecuadas. Por eso se trata de un planteamiento novedoso, porque hemos



cambiado el enfoque, y nos fijamos en el potencial de aprendizaje de cada centro”, plantea José Moya, de Atlántida.

Este curso están trabajando en la elaboración del instrumento de diagnóstico que defina la capacidad de cada centro, y en qué ha de mejorar, y cómo han de hacerlo los profesores, trabajando juntos. “Nuestro objetivo no es solo que se extienda a otras comunidades autónomas, sino que se convierta en un programa de cooperación territorial”, asevera Moya.

El instrumento lo están elaborando con los centros, y estará listo a finales de junio. En cuanto se aplique, cada centro sabrá si ha de mejorar su gestión del conocimiento, el tipo de cultura que ha generado... o la competencia personal de los profesores. : “Un profesor brillante en una escuela que ha desarrollado débilmente sus capacidades institucionales tiene muy poco impacto”.

Macarena Verástegui, responsable de investigación y programas de la Fundación Promaestro, valora este tipo de iniciativas, en la línea del programa Hamaika Esku del País Vasco, “por evaluar todo el sistema”: “El objetivo debería ser alcanzar una evaluación profunda de cada centro, en la que se destaquen las fortalezas, las debilidades y los retos de cada parte implicada para seguir mejorando. Marcarse como objetivo alcanzar los primeros puestos en esos *rankings* que están tan de moda y que cada uno interpreta como le conviene es un error”. Para Verástegui, “deberían ser los propios docentes los que liderasen la evaluación del desempeño, impulsando una cultura de *feedback* e intercambio profesional entre ellos”.

Aclaración

Javier M. Valle, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid y coordinador del Grupo de Investigación sobre Política Educativa Supranacional, entiende que con este tema, que es partidario de abordar junto con otros como el acceso, la formación inicial y permanente, etc., existe una confusión de conceptos.

“Evaluación docente no equivale a control ni *ranking*, a poner nota, sino a un seguimiento continuo que permita al docente mejorar”. No se puede equiparar desempeño con rendimiento de los alumnos, sino con “la competencia para alcanzar unos objetivos concretos con unos alumnos concretos”.

Aboga por “constatar lo que se está haciendo en el aula mediante la observación, del mismo modo que el piloto siempre va con copiloto”. Además, defiende la existencia evaluadores externos muy formados: “Con el inspector no basta, pues no es un evaluador; su labor consiste principalmente en comprobar que se actúa conforme a la ley, y ese es uno de los problemas: que se asocia evaluación a inspección, control, sanción... pero a todos nos gusta mejorar”.

Lucas Gortázar, que es coordinar del ciclo de Educación de Politikon además de miembro del Proyecto Atlántida, entiende que tiene un efecto a más corto plazo que la selección de los mejores: “Para los que entran... se puede imaginar un futuro distinto, un sistema nuevo en toda su trayectoria pero, si nos fijamos en los que están, el impacto es ya”.

Asegura que los instrumentos están ahí: observación, rúbricas cualitativas enfocadas más a la materia o más generales, encuestas a docentes, a alumnos... “Cuando comparamos esas rúbricas y la progresión de los alumnos de principios de curso al final, vemos que predicen las mejoras en sus aprendizajes, no solo en lectura, matemáticas... también en desarrollo emocional, bienestar social...”.

Hay dos peros: “Es caro, pues hacen falta por lo menos dos o tres personas mirando la rúbrica para que el resultado sea fiable, y existe el problema de qué hacemos después con esas evaluaciones, porque los incentivos económicos no han funcionado como se esperaba, ha sido un pequeño fracaso”, relata.

Gortázar reconoce que en EEUU hay un cierto desgaste en torno a las evaluaciones: “Personalmente creo que puede haber espacios intermedios para que, con la evaluación, se logren mejoras sin que se genere alarma en el sector, por ejemplo, con formación específica en función de los resultados, con un modelo positivo, no sancionador y coercitivo. El potencial es muy grande, y me cuesta mucho pensar que alguien se puede oponer a ser observado y analizar después con un tutor o mentor ese vídeo, identificando qué ha de cambiar. El reconocimiento de los compañeros es fundamental”.

Evitar presentarlo como agresión

“No puede ser que tras 30 años enseñando no hayas podido contar con ninguna experiencia o actividad para reflexionar sobre tu práctica”, analiza la profesora de la Universidad Autónoma de Madrid Elena Martín. Y eso en un país donde el problema del estancamiento que se percibe a los cinco o seis años de empezar se agrava, pues los salarios no son malos al entrar, pero tienen muy poco recorrido.

Para ella, la mejora del salario, en la línea de Asturias, es una opción (a su paso por el Ministerio, a finales de los 90, plantearon otras, como una licencia para realizar estudios en el extranjero), “pero es irrenunciable que repercuta además en mejorar la práctica docente”.

Cuestiona el trasplante del modelo de EEUU: “Su problema es que está ligado al aprendizaje de los alumnos y obliga a realizar pruebas estandarizadas que en sí mismas tienen repercusiones. En España pasar de no tener nada a algo así sería sumamente agresivo, y más si se hace sin abordar primero cuestiones relacionadas con la calidad de la enseñanza”, plantea Martín.

Y cita a Finlandia: “Allí el director, con mucho más poder que aquí, elabora planes de mejora anuales con cada docente, que van revisando asiduamente. Hay planes generales de centro, pero también individuales, lo que cumple una función formativa”, o la existencia de agencias de acreditación, como en las universidades. “Creo que conviene dejar claro que la evaluación, según cómo se haga y al servicio de qué meta, puede responder a concepciones de la función social de la escuela muy distintas”, zanja.