

**europapress.es** EXTREMADURA

La Junta firma el protocolo de actuación ante urgencias sanitarias en colegios e institutos

EUROPA PRESS 09/12/2016

El consejero de Sanidad y Políticas Sociales de Extremadura, **José María Vergeles**, la consejera de Educación y Empleo, **Esther Gutiérrez**, y el director gerente del Servicio Extremeño de Salud, **Ceciliano Franco**, han firmado el protocolo a través del que **se regula la actuación ante urgencias sanitarias en centros educativos extremeños**.

Gracias a esta firma, la Junta de Extremadura "da respuesta a las demandas planteadas desde la comunidad educativa y las asociaciones de pacientes y familiares" sobre la necesidad de disponer en los centros educativos de un **protocolo consensuado que establezca los pasos a seguir para prevenir situaciones de crisis ante las enfermedades** más frecuentes entre el alumnado, así como garantizar una respuesta efectiva ante las urgencias sanitarias que se pueden presentar en el medio escolar.

A partir de ahora, **se designará un docente referente educativo en salud en cada centro educativo**, que será un maestro o profesor que, "de manera voluntaria, mantendrá el contacto necesario con los padres y madres del estudiante que necesite una atención específica por padecer una enfermedad", señala la Junta de Extremadura.

Así, a la vez, en el centro de salud que esté en la zona donde se ubique el centro educativo también **se debe designar a un enfermero** que "esté al tanto de que en ese colegio o instituto hay **alumnado matriculado que requiere atenciones especiales debido a alguna enfermedad**".

Recuerda la Junta de Extremadura que este protocolo tiene su origen en el establecido desde el año 2011, gracias al que estos profesionales sanitarios y educativos ya realizan las tareas de coordinación en el centro de salud y en el centro educativo en casos de estudiantes matriculados con diabetes.

Entre otras tareas, el docente que realiza estas funciones por casos de diabetes mantiene, por ejemplo, el contacto necesario con los padres y el enfermero referente, colabora con el plan de cumplimiento del plan personalizado de cuidados, que antes ha sido rellenado por el enfermero referente en salud, supervisa y solicita la documentación y los espacios necesarios para el cuidado y control de la diabetes en el centro educativo, y está pendiente de que haya azúcar o bebidas azucaradas en las distintas estancias donde se encuentren estudiantes con diabetes.

Además, señala el Ejecutivo regional que desde el pasado verano, existe un protocolo similar en los centros educativos donde hay alumnado con enfermedades raras. Actualmente, hay **185 docentes referentes educativos en salud para casos de diabetes y 4 centros educativos extremeños tienen esta figura para casos de enfermedades raras**.

Ahora, con la firma de este nuevo protocolo entre las consejerías de Educación y Empleo y Sanidad y Políticas Sociales, se extenderá esta figura a todos los centros educativos extremeños, tengan o no alumnado matriculado con diabetes o con enfermedades raras.

Asimismo, la Junta ofrecerá una **formación específica al profesorado** que decida asumir estas funciones, que será impartida por profesionales sanitarios dentro de la red de Centros de Profesores y Recursos (CPR) de la región.

Además, los **docentes que desempeñen estas tareas serán gratificados con puntos** que, después, les servirán para posicionarse mejor en los concursos de traslados y en las ofertas de empleo público que convoque la Consejería de Educación y Empleo.

En la elaboración de este protocolo han participado profesionales de diferentes disciplinas de los ámbitos sanitario y educativo y han colaborado representantes de las asociaciones de pacientes y familiares con presencia en Extremadura, contando a su vez con el aval de sociedades científicas y colegios profesionales.

Este protocolo es independiente del firmado el pasado mes de agosto gracias al que ambas consejerías atienden las necesidades del alumnado con patologías severas, mediante personal de enfermería en los centros educativos donde hay jóvenes con enfermedades muy graves que requieren la atención continua de dicho personal. Desde el pasado 13 de septiembre, con el inicio del curso, 5 enfermeros del SES desarrollan sus funciones en 5 colegios e institutos de la región.

EL MUNDO

El absentismo escolar en España supera la media de la OCDE

El 25% de los alumnos españoles de 15 años faltó a clase al menos una vez en las dos semanas previas a participar en el Informe PISA

La tasa de alumnos que han repetido antes de los 15 años en Andalucía duplica la de Navarra



OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 09/12/2016

El **absentismo escolar** repercute directamente en los resultados académicos. Los datos del Informe PISA revelan que este problema es especialmente llamativo en España. El **24,7%** de los estudiantes españoles de 15 años que participaron en las pruebas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reconoce haberse saltado un día entero de clase al menos una vez en las dos semanas anteriores a realizar los exámenes. El porcentaje se encuentra por encima de la media de la OCDE, que es del **19,7%**.

La OCDE contextualiza los datos del Informe PISA y dedica una parte importante del mismo a cuestiones relacionadas con el clima escolar, como llegar tarde a clase, faltar de forma injustificada o repetir curso.

El estudio ha analizado cómo afecta a los resultados académicos el absentismo escolar y ha llegado a la conclusión de que los alumnos españoles que faltaron a clase al menos un día en las dos semanas previas a la realización de las pruebas obtuvieron **36 puntos menos en Ciencias** que los que no faltaron. La repercusión es mayor en la media de la OCDE: **45 puntos menos**.

«El absentismo daña a la clase entera», insiste el Informe PISA. «Si el estudiante llega tarde o se pierde colegio y requiere atención adicional del profesor, el ritmo de la clase se interrumpe y el resto de los alumnos sufren las consecuencias. El absentismo también puede generar un efecto imitativo, así como resentimiento en los que van a clase con regularidad», advierte.

Y asegura también que los que se ausentan del colegio de forma generalizada tienen **más probabilidades** de tener trabajos mal pagados en el futuro, embarazos no deseados, abuso de drogas y alcohol y, por supuesto, abandonar antes la escuela.

La OCDE, eso sí, sitúa a España entre los países en donde más se ha reducido el absentismo escolar desde la anterior edición del informe. Desde 2012, ha bajado en **tres puntos** porcentuales. Estamos mejor que EEUU y Reino Unido y muy lejos de llegar al nivel de Italia, donde el porcentaje llega al 55%, o de Montenegro (60%).

Comunidades autónomas que están en el grupo con más elevados índices de absentismo, como **Andalucía** (25,9%), **Canarias** (27,5%), **Murcia** (27,1%) y **Extremadura** (25,6%), son precisamente las regiones que peores resultados académicos muestran. En las que tienen mejores notas, por contra, el absentismo es menor. Ocurre con Castilla y León (16,9%) y **Navarra** (18,2%).

Llegar tarde también influye luego en el rendimiento

Los retrasos también repercuten en los resultados académicos. Según sostiene este estudio, los alumnos que llegaron tarde al instituto al menos una vez en las dos semanas previas a realizar las pruebas obtuvieron **27 puntos menos en Ciencias** que los que nunca lo hicieron.

En España, el 58% de los alumnos examinados aseguró que nunca había llegado tarde en las dos semanas anteriores a PISA, frente al 27,4% que se retrasó una o dos veces, el 8,1% que admitió haberlo hecho tres o cuatro veces y el 6,5% que superó las cinco veces en un plazo de dos semanas. Los datos, en este caso, son mejores que la media de la OCDE.

Por otro lado, PISA indica que en España «la incidencia de la repetición de curso es considerablemente mayor de lo que sería de esperar teniendo en cuenta sus resultados en Ciencias». En nuestro país, el número de alumnos que ha repetido al menos una vez antes de los 15 años, bien en Primaria o bien en la ESO, asciende al **31%**. En la edición anterior, era el **35%**.

La OCDE dice que repetir curso ocurre con más frecuencia en los sistemas educativos donde los estudiantes sacan peores resultados.

Las diferencias entre las distintas comunidades autónomas son grandes. Las tasas de Baleares y Andalucía prácticamente duplican las de Cataluña o Navarra.

La que peor se encuentra es Baleares, con un 40,4% de repetidores antes de los 15 años, seguida de Murcia (38,9%), Canarias (38,5%), Extremadura (38%), Andalucía (37,7%) y Castilla-La Mancha (37%).

Las mejores, aunque las cifras siguen siendo muy elevadas, son Cataluña (21%), Navarra (23,1%), el País Vasco (23,6%), Asturias (27,6%), la Comunidad de Madrid (31%) y Castilla y León (31,1%).

europapress.es

Luz verde al proyecto de real decreto-ley que modifica las 'reválidas' de la LOMCE

MADRID, 9 Dic. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros ha aprobado este viernes 9 de diciembre el proyecto de 'Real Decreto-Ley de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)', que introduce cambios en las evaluaciones finales de Primaria, ESO y Bachillerato. Ya no tendrán efectos académicos ni las harán obligatoriamente todos los alumnos. En concreto, el Gobierno modifica la disposición final quinta de la ley educativa, relativa al calendario de implantación de la misma, con el fin de "proporcionar seguridad jurídica" sobre las características y efectos de las evaluaciones mientras se alcanza el pacto educativo.



Este texto cuenta ya con el visto bueno de la mayoría de las comunidades autónomas, reunidas el pasado 28 de noviembre en la Conferencia Sectorial de Educación, y deberá ser convalidado por el Pleno del Congreso de los Diputados, además de pasar por los órganos consultivos. El ministro de Educación y portavoz del Gobierno, Íñigo Méndez de Vigo, ha recordado en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros, que este proyecto normativo es fruto de los compromisos alcanzados con Ciudadanos en el acuerdo de investidura y también materializa la promesa del presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, al PSOE de suspender los efectos académicos de las llamadas 'reválidas'. "El Gobierno cumple", ha subrayado.

Asimismo, ha indicado que los datos "esperanzadores" del informe PISA 2015 de la OCDE, publicados el pasado martes, y los del documento internacional TIMSS sobre el conocimiento de Matemáticas de los alumnos de 4º de Primaria, así como la reducción del abandono escolar temprano en siete puntos desde 2011, "permiten mantener una progresión positiva en la estrategia nacional para fortalecer la posición prioritaria de este Gobierno otorga al pacto nacional por la Educación".

PRINCIPALES CAMBIOS

La evaluación de 6º de Primaria será muestral y no censal, de manera que las comunidades autónomas elegirán una serie de centros para hacer esta prueba y no tendrán que realizarla todos los alumnos obligatoriamente como el curso pasado cuando se realizó por primera vez. No obstante, el Ministerio de Educación señala que esto no impide para que si alguna administración autonómica quiere someter a todos sus estudiantes a la evaluación, lo pueda hacer. La evaluación final de la ESO también será muestral, participando únicamente en ella el alumnado matriculado en 4º que haya sido seleccionado por la Administración educativa; se limitará a las materias troncales generales del último curso y no a las de toda la etapa; no tendrá efectos académicos ni los resultados constarán en el expediente académico del alumno examinado. La 'reválida' de 2º Bachillerato sólo la tendrán que realizar los alumnos que quieran ir a la Universidad porque esta prueba sustituye a la antigua Selectividad. No tendrá otros efectos académicos que los del acceso a las enseñanzas de Grado y se limitará a las materias troncales generales del último curso y las materias troncales de opción para subir nota, y no a las de 1º y 2º como establece la LOMCE. Las características, fechas y contenidos de estas pruebas se regularán a través de una orden ministerial, que se encuentra en fase de borrador, cuyo contenido lo debatirá la próxima semana la comunidad educativa en el Consejo Escolar del Estado, órgano consultivo por el que tiene que pasar toda la normativa en materia de enseñanza.

"HACIA UN NUEVO SISTEMA EDUCATIVO"

Desde el Ministerio de Educación señalan que esta suspensión de los efectos académicos de las Pruebas "no supone la paralización de las evaluaciones", cuya realización "no sólo es conveniente, sino que facilita información relevante para el diagnóstico del sistema educativo".



La sustitución de la Lomce no comenzará a negociarse hasta enero

El Congreso no aprobará hasta el Pleno del 20 de este mes la creación de la Subcomisión donde los grupos consensuarán el Pacto por la Educación

PALOMA CERVILLA Madrid 10/12/2016

La negociación entre los grupos parlamentarios para sustituir la Lomce por otra ley educativa no comenzará hasta el próximo mes de enero, ya que el Pleno del Congreso de los Diputados no tiene previsto ratificar su creación hasta la sesión plenaria del 20 de diciembre, según ha podido saber ABC de fuentes parlamentarias.

Una vez que la creación de esta Subcomisión finalice su tramitación en la Cámara Baja, ésta comenzará a organizar su método de trabajo para intentar realizar en el plazo de tres meses un diagnóstico del sistema educativo previo al Pacto Social y Político por la Educación, que quiere alcanzar el Gobierno de Rajoy seis meses después.

El impulso para la creación de esta Subcomisión reunió a los principales grupos políticos, excepto a Podemos, que aprobaron el **1 de diciembre** su constitución. La petición para su formalización reunió las firmas del **PP, PSOE y Ciudadanos**, que cedieron en sus posiciones para que este acuerdo se inicie en un clima de consenso.

Antes de comenzar a negociar el pacto, el Gobierno, como gesto de buena voluntad, retiró el **efecto académico** de las reválidas y consensuó con las comunidades autónomas los nuevos criterios para su realización. Un contenido que ayer se cerró con la aprobación, por parte del **Consejo de Ministros**, del decreto ley que las regula y que tendrá que ser convalidado por el Congreso

Decreto ley de las reválidas

Ello supone que estas pruebas de evaluación no servirán para pasar de curso, como marcaba la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (**Lomce**), modificándose el calendario de implantación. Igualmente, el decreto refleja el carácter muestral de las pruebas, la eliminación de los rankings y el contenido de las pruebas que se redactarán con las asignaturas troncales de 4 de ESO y de 2 de Bachillerato.

Con esta medida, el Gobierno cumple con la promesa realizada por el presidente del Gobierno, **Mariano Rajoy**, en el discurso de investidura, al ofrecer esta propuesta como un elemento de distensión para conseguir un **Pacto por la**



Educación, como así lo ha señalado el portavoz del Gobierno y titular de Educación, Íñigo Méndez de Vigo, en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

«El Gobierno cumple», señala el portavoz, «y cumple el Ministerio de Educación, tras la toma en consideración de la Proposición no de Ley del PSOE», en la que se pedía la sustitución de la Lomce.

Preguntas tipo test

Una vez aprobado este decreto ley, antes de su entrada en vigor tiene que ser convalidado por el **Congreso y el Senado**. Posteriormente, el Ministerio tiene que aprobar una **Orden Ministerial** que desarrolla el decreto ley, que ya ha sido redactado y enviado al Consejo Escolar y a las comunidades autónomas para que den el visto bueno. Finalmente, el Consejo de Ministros tiene que aprobarlo.

Tres son los puntos importantes de esta Orden. La primera es la limitación, por parte del Ministerio, de las preguntas tipo test. Al menos un cincuenta por ciento de las preguntas tienen que ser abiertas o semiabiertas.

La segunda cuestión de interés es que se deja en manos de las regiones si la prueba de inglés es oral o escrita.

Y la tercera se refiere a la puntuación. La prueba de Bachillerato se examina sobre cuatro asignaturas más dos para subir nota, con una puntuación de 0 a 10 puntos. Se puede subir nota, hasta 14, ya que la universidad donde se quiere estudiar puede elegir dos asignaturas que considere prioritarias para determinar la admisión o no del alumno, subiendo la nota.

EL MUNDO

Educación fija un contenido mínimo común del 70% en la Selectividad

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 11/12/2016

La nueva prueba de acceso a la Universidad tendrá al menos un 70% de contenidos comunes en toda España. Así lo establece el último y previsiblemente definitivo borrador de orden ministerial, al que ha tenido acceso EL MUNDO, que determina las características de esta evaluación que los alumnos de 2º de Bachillerato tendrán que realizar el próximo junio si quieren cursar una carrera universitaria.

El examen es muy similar a la antigua Selectividad, pero hay alguna diferencia. Por ejemplo, en la normativa de la vieja Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) no se especificaba por parte del Gobierno ningún mínimo de contenidos comunes a todo el Estado.

Ahora sí, pero este 70% de competencia estatal ha llenado de dudas a los juristas. Los servicios jurídicos del Consejo Escolar del Estado, cuya Comisión Permanente analizará esta orden ministerial el próximo martes, consideran que el porcentaje «no se ajusta» a lo que dice la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Lomce), según las fuentes consultadas.

Las mismas fuentes añaden que, para que la orden «se corresponda con» la denominada Ley Wert, los contenidos de la nueva Selectividad deberían ser fijados «en su totalidad» por el Ministerio, salvo en el caso de las asignaturas de lenguas cooficiales.

Apuntan también que «la orden ministerial no deja claro quién determina el otro 30», si las comunidades autónomas o las universidades, provocando una indefinición que puede causar problemas a la larga.

El asunto de los porcentajes en el reparto competencial de la educación ha sido siempre un tema espinoso para el PP. La Ley Orgánica de Educación (LOE) del PSOE dejaba bien claro que el 55% de los contenidos curriculares era común para toda España en las comunidades con lengua cooficial, mientras que, para las que no tenían lengua cooficial, era del 65%.

Cuando José Ignacio Wert llegó al Ministerio, quiso elevar esos porcentajes al 65% y al 75%, respectivamente. Debido a la presión autonómica tuvo que desechar esta idea y, finalmente, optó por cambiar el sistema de arriba abajo. Prescindió de los porcentajes y estableció un nuevo reparto de asignaturas: las materias troncales para el Gobierno y las de libre configuración autonómica para las comunidades. Entre medias estaban las materias específicas. Las reválidas ya se encargarían de exigir que todos los alumnos estudiaran lo mismo en toda España.

El problema es que las reválidas han quedado reducidas a la mínima expresión y ya no pueden ejercer esta tarea unificadora. Pero sigue vigente una ley, la Lomce, que los nuevos cambios realizados en aras de llegar a un consenso educativo deben respetar hasta que se sustituya por otra.

El borrador de orden ministerial dice en su artículo 8, refiriéndose al «contenido de las pruebas» de Bachillerato, que «al menos el 70% de la calificación de cada prueba deberá obtenerse de estándares de aprendizaje evaluables seleccionados entre los definidos en la matriz de especificaciones de la materia correspondiente».

El enunciado es enrevesado, pero todas las fuentes consultadas lo traducen igual: en cada prueba debe haber un mínimo del 70% que responda a los «estándares de aprendizaje evaluables» que el Ministerio concreta en el anexo de la orden. El objetivo final, interpretan, es «unificar los contenidos de toda España».

Algunas fuentes educativas opinan que «va a ser imposible de cumplir con este 70%». «Es un deseo más voluntarista que realista, pero no hay inspectores en el Ministerio de Educación que puedan vigilar que se respete este porcentaje.



Además, ¿qué pasará si no lo cumplen? ¿Va a tomar medidas el Ministerio contra las comunidades en un momento en que ha hecho la vista gorda cuando ha habido varias que no han cumplido la prueba de 6º de Primaria?», reflexionan. Y se preguntan si, a seis meses de que se celebren estas pruebas, los profesores, que ya han recibido instrucciones de sus comunidades autónomas sobre el contenido de los currículos, se van a poner a seguir a partir de ahora los «estándares de aprendizaje evaluables» del Gobierno.

Las Universidades recuperan el protagonismo en la PAU

El borrador de orden ministerial que debatirá el próximo martes el Consejo Escolar del Estado devuelve a las universidades el papel protagonista que siempre han tenido en la elaboración de la PAU. El artículo 12 dice que las comunidades autónomas, «en colaboración con las universidades, organizarán la realización material» de los exámenes, aunque añade ahora un párrafo en el que reconoce que «las universidades asumirán las mismas funciones y responsabilidades que tenían en relación con la Prueba de Acceso a la Universidad que se ha venido realizando hasta el curso 2016-2017».

Ante la incertidumbre que se creó a principios de curso porque nadie sabía cómo iban a ser los exámenes, las comunidades autónomas pidieron a las universidades ayuda para preparar la prueba de Bachillerato. Unas y otras integraron unos equipos técnicos que se encargaron de ir dando instrucciones a los centros para que pudieran comenzar a funcionar, dado que las órdenes del Ministerio de Educación se retrasaban

EL PAÍS

Informe PISA y pacto educativo

Impulsar la enseñanza entre los 0 y los 3 años, reforzar la formación permanente del profesorado o facilitar a centros y docentes la atención de la diversidad de los alumnos sería más útil que abordar grandes reformas estructurales

ALFREDO PÉREZ RUBALCABA. 12 DIC 2016

La celebración del aniversario de nuestra Constitución ha coincidido con la publicación de los resultados de un nuevo informe PISA. Naturalmente la exuberancia numérica de los datos de la OCDE ha barrido de las portadas de los periódicos a las noticias de la posible y, para mí, deseable reforma de nuestra Carta Magna. PISA es un auténtico festival, la madre de todas las clasificaciones. Permite comparaciones infinitas: entre países, entre materias, entre comunidades autónomas. Y, una vez más, despreciando la lógica estadística más elemental, los números, que se utilizan cual si fueran los resultados del concurso de Eurovisión o de la Liga de fútbol, han permitido sentenciar si España sube, baja o se estanca, clasificar países, ordenar a nuestras comunidades autónomas. Sin reparar en muchos casos en que, tal y como el propio informe PISA se encarga de resaltar, subidas o bajadas de unos pocos puntos no son estadísticamente significativas.

Y como viene siendo habitual, en esta bacanal estadística no han faltado los responsables educativos que, intentando arrimar el ascua a su sardina, han relacionado este informe PISA a los cambios educativos impulsados por ellos, eso sí, evitando escrupulosamente aclarar que los alumnos objeto del informe que se acaba de hacer público han estudiado con las leyes educativas anteriores a la LOMCE.

En fin, lo que realmente concluye este nuevo estudio es que, puesto arriba puesto abajo, nuestro país sigue ahí, en el que podríamos llamar el “pelotón de la OCDE”, que como siempre encabeza Finlandia. Estamos ahí, en el centro de ese pelotón, por debajo del que forman los países asiáticos y por encima de aquél en el que se integran la mayoría de los países iberoamericanos. Junto a países como Francia, Suecia, Italia o Estados Unidos, por poner algunos ejemplos. Con pequeñas oscilaciones, entre las cuales quizá la más relevante sea la mejora en la comprensión lectora (35 puntos desde 2006), estamos donde estábamos desde el primer informe PISA en el año 2000. Sin que los avatares de nuestro sistema educativo hayan introducido modificaciones significativas en nuestras calificaciones, por ejemplo, la incorporación, fundamentalmente en la escuela pública, de un porcentaje relevante de hijos de inmigrantes ya comenzada su escolarización; una integración compleja desde el punto de vista educativo.

Las críticas hacia los informes PISA han ido extendiéndose en los últimos tiempos. Objeciones que tienen una base conceptual, pero que también se refieren a la propia metodología utilizada para hacerlos, y, sobre todo, a la abusiva y acientífica utilización que de sus datos se viene haciendo, una vez publicados. Pese a ello, como toda evaluación de diagnóstico del sistema educativo —no confundir con reválidas—, el informe permite extraer algunas conclusiones útiles. Desde luego, para un país como España, que va a buscar en los próximos meses un pacto educativo. O por ser más preciso, un nuevo pacto que esta vez incluya al PP, que es el único partido que no ha estado en ninguno de los que el resto de las formaciones políticas ha alcanzado en nuestra historia reciente.

Una de estas conclusiones merece ser destacada porque, además, aparece reiteradamente en todos los informes PISA: la diferencia de resultados entre nuestras comunidades autónomas. Que divide nuestro mapa educativo aunque no exactamente como se ha escrito, un norte y un sur, porque entre las comunidades con resultados por debajo de la media aparecen Baleares, Murcia y, por primera vez en este último informe PISA, el País Vasco. Como acabo de apuntar, no es una novedad en los datos de la OCDE. Se viene reproduciendo desde el primer informe en el que



participaron nuestras comunidades. Ni es exclusivo de nuestro país. De hecho, hay países como Italia en los que esas diferencias territoriales son más importantes. Esta disparidad se reproduce también en otros indicadores como, por ejemplo, el denominado abandono escolar temprano, que se utiliza profusamente en nuestros medios de comunicación y que establece una clasificación entre nuestras comunidades muy similar. Por cierto, ese abandono temprano viene descendiendo de forma sistemática desde que comenzó la crisis económica. La razón principal, no la única, es fácil de comprender: desaparecida con el fin de la burbuja inmobiliaria la oferta laboral abundante, auténtica "atracción fatal" para muchos jóvenes españoles al cumplir los 16 años, el porcentaje de jóvenes que continúa estudiando después de esa edad ha ido creciendo en España, lo que nos ha permitido corregir poco a poco nuestras alarmantes tasas de abandono, cuyo origen era más laboral que educativo.

En definitiva, en este informe PISA aparecen comunidades autónomas con resultados que les sitúan en cabeza de lo que he denominado "pelotón OCDE", mientras que otras están en la cola. Con las mismas leyes estatales y, por tanto, idéntica ordenación del sistema educativo: la establecida por la LOGSE, que no se modificó en lo sustantivo en la LOE. Y eso es lo relevante: con idéntica legislación básica los resultados en las distintas comunidades son muy distintos. En todos los informes PISA realizados. Los propios expertos de la OCDE se adentran en la explicación de estas diferencias, y apuntan a variables como la historia educativa de cada región, más concretamente, a la formación de los progenitores; o al nivel de desarrollo y la estructura socioeconómica, a los que ya he hecho referencia. Conclusión: a lo mejor nuestros problemas educativos no deben abordarse con grandes reformas estructurales y sus correspondientes modificaciones legislativas, léase de la ordenación académica, sino con medidas de "ingeniería educativa fragmentaria", por recurrir a Karl Popper. Impulsando la educación entre los cero y los tres años, poniendo en marcha un MIR educativo y reforzando la formación permanente del profesorado o facilitando a centros y docentes la atención de la diversidad de los alumnos, por ejemplo.

Los cambios educativos son lentos. Entre otras cosas porque, según acabo de apuntar, en ellos influyen factores que, como la formación del conjunto de la población, son muy difíciles de alterar. Por eso no es de extrañar que los sucesivos informes PISA, también el que conocimos ayer, reflejen una situación relativa de los sistemas educativos del mundo con pocas variaciones, y en la que España nunca ha salido mal parada. Ni muchísimo menos. Necesitamos mejorar, sin duda, y quizá esta legislatura nos permita sentar las bases para hacerlo. Pero el punto de partida no es malo. La desaparición de las reválidas de la LOMCE, y la unificación de los títulos al final de la educación de la secundaria obligatoria, que el Gobierno no ha tenido más remedio que admitir, allanan el camino hacia un pacto educativo en España. Un gran pacto que, como he dicho, en varias ocasiones, tiene que partir de un diagnóstico compartido. Para ello, puede servir de ayuda una lectura sosegada y correcta de este informe PISA.

Alfredo Pérez Rubalcaba fue ministro de Educación y secretario general del PSOE.



ENTREVISTA

"La escuela no tiene ganas de tratar a los niños como diamantes originales que son"

Koldo Saratxaga solo se rige por una máxima: creer en las personas y sacar lo mejor de ellas. El impulsor del Nuevo Estilo de Relaciones asegura que la empresa del futuro, que es la de la innovación y la creatividad, exige que los trabajadores participen y se sientan motivados.

Por encima de todo, Saratxaga expresa su preocupación por la deriva de la educación: "La escuela tal y como está configurada hoy en día es una dictadura".

Koldo Saratxaga (Sopuerta, Bizkaia, 1947) pasa por ser un genio empresarial que sacó de la crisis a los autobuses Irizar, hasta convertir esa experiencia en un modelo de gestión que se estudia en las mejores universidades del mundo. Ahora impulsa Near Group, que suma 21 empresas y organizaciones de sectores y tamaños muy diferentes desde cooperativas a otro tipo de sociedades. En total, suma más de 1.500 empleados en conjunto. Sin embargo, sigue considerado como una 'rara avis' entre los empresarios. Su Nuevo estilo de Relaciones se rige por un principio, el de creer en las personas y sacar lo mejor de ellas. Y creer en las personas empieza desde los más pequeños: los niños y la educación. Un motivo de preocupación constante en los últimos años para Saratxaga, que no ve ninguna evolución en el sistema de enseñanza, y aspecto central de la entrevista concedida a eldiarionorte.es.

A pesar de que su modelo empresarial ha cosechado éxitos, usted es visto como una 'rara avis' entre los empresarios.

Así es. Todos dicen que sus proyectos están basados en las personas, algo que yo ya decía hace 25 años y se reían de mí. Ahora todos hablan de las personas, pero llevar eso a la práctica donde las personas son los actores de verdad y no los títeres, donde no se despiden a nadie y comparten las decisiones y responsabilidades de la empresa....Por eso sigo siendo una 'rara avis'.

**Cuando oye decir a los empresarios que el mayor problema que tienen en sus compañías son las personas, ¿qué piensa?**

El problema radica en las relaciones entre las personas y los jefes, y en las relaciones entre los propios compañeros. El nuevo estilo de relaciones persigue que todos seamos más generosos, compartir el futuro. Cuando quitas al jefe, el que se convierte en tu enemigo es el de al lado, que hace menos que tu... El mundo de las relaciones personales es el que complica las cosas. No nos educan para ser compañeros, pareja, padres, hijos. Y todo eso, que tiene que ver con las Humanidades, pues no se toca en el mundo educacional ni en el día a día. Estamos educados para cosechar y recoger: gano, pierdo, pero no para sembrar. Hay que sembrar, reconvertir la situación para obtener un proyecto de futuro. No hay gestores preparados porque no se enseña sobre liderazgo ni Humanidades en la Universidad.

Ni a comunicar.

Efectivamente. Los jóvenes son muy buenos si se les da oportunidades, pero en conceptos de comunicación, liderazgo y valores están como la sociedad: mediocres. El liderazgo requiere de generosidad, visión, humildad, cercanía, mirar a los ojos... De esos hay muy pocos. El sistema no se atreve al cambio porque eso exige hacer asambleas y que todos tomen decisiones, que sean dueños del destino de una empresa. Y eso desviste al poder, desnuda a los jefes. Tienen que convencer y no imponer.

Pasan los años y el modelo educativo sigue anclado en ejemplos del pasado.

Tristemente, ha evolucionado muy poco el fondo de la cuestión. De alguna manera, estamos educando jóvenes mercenarios. En la práctica, ves tristemente como por dinero la gente te abandona fácilmente. Es cuestión de qué voy a ganar. Cuando pregunto a los jóvenes qué sueñan y qué quieren ser no saben responder. Todo es muy pragmático y llevado a cuánto vale y cuánto me das.

Competir en lugar de compartir.

Y la escuela sigue cayendo en ese error. Hay algunos proyectos de centros que tratan de desmarcarse, donde intervienen los alumnos, pero son minoría. Finlandia está a la cabeza en educación porque es una política de país, donde los profesores son las personas más relevantes, los mejor pagados. De esa siembra, ahora se ve su adelanto. Desde la educación es donde se cambia un país, pero por mucho que se dice no hay nadie dispuesto a cambiar. Hablan de modificar la Ley Wert y se centran en más o menos religión. No. Se trata de un cambio radical, donde primen las Humanidades y la Filosofía.

Tal vez todo empieza porque los profesores aprendan a querer a los alumnos.

Ahora prima la asignatura; la educación tiene una hoja de ruta trazada y debe cumplirla. Prefiero no hablar de educación, sino de modelo escolar donde se meten a los niños durante horas para inculcarles asignaturas y materias. No prima el niño o la niña como tal. Lo digo mil veces: hay que hablar de la diversidad humana. Somos todos diferentes y todos los días. Cuando hay conflictos con alguien es porque somos diferentes entre nosotros. Y vamos al mundo de la enseñanza y se ve que hay 24 niños en una clase, cada uno diferente, pero la asignatura es la misma para todos ellos. No hay espacio ni ganas de poder tratarles como diamantes originales que son, como niños singulares. Ese profesor tiene 24 niños únicos, que van creciendo de forma singular, pero hay que darles la misma materia y los exámenes son iguales para todos. ¿Cómo se le puede poner a un niño el mismo examen que a otro cuando sus capacidades y valores son diferentes? Einstein era un genio y así se le ha reconocido, pero Michael Jordan también lo es porque en su habilidad llegó a ser lo máximo. Cada uno en su habilidad puede ser un genio. Un ejemplo: un profesor pone un examen y se ve a un perro, un pez, una foca, un ciervo y un mono... El examen consiste en subir al árbol. Casi sin terminar la frase, el mono ya ha subido al árbol ¿Y el pez y la foca cómo suben? ¿Qué nota le ponemos al pez si tiene que subir a un árbol? Otro ejemplo: ahora el examen consiste en nadar. ¿Qué nota le pones al mono que no sabe nadar? Cada uno puede ser muy bueno en su habilidad. De lo que se trata es de descubrir cuál es esa habilidad.

El modelo educativo debe desarrollar todas las inteligencias.

Claro. Hay que potenciar en lo que es bueno. Hay que potenciar las inteligencias múltiples. En alguna ocasión, pregunté en Deusto a alumnos que habían terminado la carrera cuántos sabían lo que iban a estudiar a los 18 años y solo me respondieron cinco de 85. Cuando se desarrollan las inteligencias múltiples y cada uno se ha encauzado para lo que tiene predisposición, el 95% de los alumnos saben lo que quieren hacer cuando terminan el instituto. No obligues a Michael Jordan a ser un número 1 en Matemáticas porque le has traumatizado. Y si traumatizamos niños a los nueve años de edad haces niños idiotas. Si ese niño con nueve años tiene un cuatro en Matemáticas sus padres le montan una bronca y los demás le ven como un suspendido, una especie de idiota, cuando puede ser un número 1 con un piano en la mano, siendo deportista, actor...

¿Quién tiene más culpa: los padres o los profesores?

Si soy un profesor de 60 años veo que los primeros 15 años de mi vida los he vivido con Franco, me he educado con él. Hoy hay profesores en activo que son de la época de Franco, son de aquel modelo educativo. Padres que proceden de esa forma de enseñanza. Así es difícil que los padres estén dispuestos a promover un cambio. Les dices que no va a haber notas y se asustan. Las notas son una locura. Jamás he visto las notas de mis hijas y ahora ellas no quieren ver las notas de sus hijas, es decir, mis nietas. ¿Qué me dice que ni hijo haya tenido un ocho o un nueve? ¿A quién tienes que premiar más: a un hijo que estudiando mucho saca un cinco o al otro, que sin estudiar saca un diez porque es un superdotado? ¿A quién premias: al que salta 1,50 metros o al que no puede con el 1,20 porque está cojo o porque es gordo, pero lo intenta? Casi todos responden que a los dos, pero yo digo que si son diferentes los niños no sirve la misma nota para todos.

A los padres no les sirve esa coletilla de 'su hijo progresa adecuadamente'.



Necesitan algo más. Los padres tienen como criterio estar dos veces durante el curso con el tutor, pero cuando van, si es que van, es para pegarles la bronca a los profesores. Están dejando a sus hijos con esos profesores durante ocho meses casi todos los días y tienen poquísima relación con ellos. Esa joya de niño, que es único y no te tomas la molestia de preguntar a su profesor que siente en clase, cómo le ve con el resto de compañeros. Yo como padre lo que deseo saber es si mis hijos son alegres, sin ser generosos con el resto, sin ir a gusto a clase. Para adquirir conocimientos tienen toda la vida por delante.

¿Cómo librarse de esa dictadura?

La escuela tal y como está configurada hoy en día es una dictadura. Los padres no participan, los profesores dicen que la educación corresponde a los padres... cada uno se tira la pelota. Es la administración la que debe fijar criterios y poner en marcha una dinámica, que debe empezar por prestigiar a los docentes y su labor. ¿Cómo evoluciona la enseñanza en comparación a como lo hace el mundo? Por detrás. El modelo de enseñanza está anquilosado y cada vez está peor en relación a la realidad de la vida. Insisto: todo depende de un acuerdo de país. Los centros escolares son cárceles, cubiertos de rejas por fuera y por dentro. Las aulas son jaulas, pequeñas, con una disposición de mesas clásica, sin que los alumnos puedan interactuar en función de su estado de ánimo. El niño-estudiante tradicional se pasa su vida escolar viendo nucas. En la vida hay que escuchar y mirarnos a los ojos. Pero un chaval sale del colegio y de la universidad y probablemente nunca haya dado clase en una mesa redonda.

Habla de que la administración, pero no se ven políticos con la capacidad de dar ese salto.

La educación nunca ha sido una prioridad, ni a nivel nacional ni a nivel de Euskadi. Y esa es la verdadera prioridad de un país. ¡Con todo lo que hemos invertido en otras cosas! ¿Para qué tanta autovía? ¿Para qué tanto coche? Nadie ha querido poner a la educación como la prioridad. Se ven profesores y padres inquietos que buscan experiencias para sus hijos. El conocimiento es experiencia, si te pasas la vida leyendo en una mesa cuando sales a la vida ¿cómo vas a emprender? La vida se ha hecho muy fácil en las últimas décadas.

Pues tenemos la juventud mejor preparada de la historia.

La mejor preparada desde el punto de vista del conocimiento técnico, de la especialidad. El 70% no trabaja en lo que estudia. Lo que necesitamos es gente generalista, que sea capaz de ver algo y tirar hacia adelante. Si solo sabe de una cosa se empeñará en buscar en eso, pero si no encuentra se meterá en cualquier parte y todo lo invertido en su formación se habrá perdido. No hagamos especialistas, busquemos gente que tenga una visión general de todo. ¿Cuánta gente sabe de economía, aparte del PIB y del IPC? Siempre dando vueltas a los mismos conceptos, que son escasísimo. Y prueba de ello son las miles de personas engañadas con las hipotecas, que se limitan a firmar lo que les ponen en el mostrador de un banco. No manejamos ni los conceptos económicos cercanos que te pueden afectar. Se trata de economía práctica. Y sin ese conocimiento es muy fácil que te engañen.

Estamos educados para cosechar y recoger: gano, pierdo, pero no para sembrar. Hay que sembrar, reconvertir la situación para obtener un proyecto de futuro

¿Puede ser porque a la gente le gusta que alguien le diga lo que tiene que hacer?

Mentira. Lo que pasa es que está educado para que sea así, en el modelo piramidal. Cuando la gente empieza a saber y comprende, tiene información y forma parte del proyecto le gusta. Es hacer que la gente se sienta partícipe del éxito de la empresa.

¿Al estilo de las cooperativas?

Yo creo en el cooperativismo, pero no en todas las cooperativas. Cooperativas hay muchas, pero cooperativistas hay pocos. Para ser cooperativista no hay que trabajar en una cooperativa. El ser honrado, solidario, generoso no tiene que ver con el lugar en el que trabajo. O lo soy o no lo soy. O comparto o no comparto. O tengo un concepto por encima del yo o no. Hay que pasar del yo a todos, a la sociedad en general.

¿Lo ocurrido con Fagor Electrodomésticos y como el resto del grupo Mondragón ha arrojado a sus trabajadores no es un buen ejemplo de cooperativismo?

Había una norma y había que cumplir. La pregunta es: ¿En el día a día yo soy cooperativista? Si por estar en un grupo te obligan con una norma a ayudar al resto de compañías y se cumple está bien, pero de ahí a ser cooperativista hay una diferencia. ¿Todos los que están en NerGroup son solidarios y cooperativistas? No

El crecimiento no tiene en cuenta a la sociedad.

Unos están mucho más arriba que otros. La brecha de la desigualdad se ha abierto. No hay nada que mida en las organizaciones el desarrollo humano y sostenible. No puede ser que se concedan subvenciones alegremente a algunas organizaciones con diferencias salariales abismales. En todas las organizaciones que he visitado he vivido situaciones no éticas.

¿Las empresas son dictaduras?

El modelo piramidal, y la empresa se somete a él, es una dictadura porque se basa en el poder. Hay que llevar la transparencia al límite.

Usted ha montado fábricas en cuatro continentes y no ha despedido a nadie. ¿Cómo es posible con la que está cayendo?

Se trata de un bache que hay que pasar y por encima de todo hay un valor: la persona. Aunque vengan mal dadas no se puede deshacer de lo más valioso. Ese es un criterio social. Cuando tienes un problema, tu capacidad imaginativa desaparece y la primera decisión de un empresario es mano de obra fuera. Ya no tiene que pensar. Los compañeros de la empresa son compañeros de viaje y entre todos hay que dar con una solución imaginativa. En NerGroup ha habido organizaciones al 50% de producción, pero hemos pasado la crisis juntos y sin despedir a nadie.



europapress.es

El Consejo Escolar del Estado sugiere que todos los alumnos puedan pedir por sí mismos segunda corrección en Selectividad

MADRID, 13 Dic. (EUROPA PRESS) –

El Consejo Escolar del Estado ha aprobado "por amplia mayoría" el dictamen al proyecto de orden ministerial que regula las características, el diseño, el contenido y el marco general de la evaluación de Bachillerato LOMCE para el acceso a la Universidad. El texto incorpora una enmienda de CANAE, a la que se ha opuesto la Administración, que pide que todos los alumnos por sí mismos puedan solicitar segunda corrección en Selectividad.

Así lo han explicado a Europa Press fuentes del Consejo, que recuerdan que hasta ahora la norma ha limitado esta posibilidad a los mayores de edad, los padres o, en algunos casos, sólo la autoridad autonómica. La segunda corrección, e incluso la tercera, es el derecho que asiste al alumno para que un segundo profesor corrija su examen si está en desacuerdo con la evaluación del primero. Además, el dictamen del Consejo, que es preceptivo pero no vinculante, pide revisar el calendario de exámenes, algo que, según las mismas fuentes, la Administración se antes del 24 de junio. Las pruebas de la convocatoria extraordinaria deberán finalizar antes del 8 de julio, en el caso de que la comunidad autónoma determine celebrarla en el mes de julio, o del 15 de septiembre, en el caso de que se celebre en ese mes. El Consejo pide acortar o alargar estos períodos. Además, se han aprobado otras enmiendas para que se alarguen los tiempos de espera entre exámenes y para que la orden especifique que la puntuación alcanza hasta 14 puntos, así como para que el alumno pueda examinarse de la modalidad que quiera en Selectividad independientemente del Bachillerato que haya cursado.

Por otro lado, el dictamen del Consejo no ve adecuado que el Ministerio de Educación establezca a través de una orden ministerial una "restricción" del porcentaje de estándares de aprendizaje o contenidos comunes --al menos el 70%-- en la evaluación final de Bachillerato que sustituye este curso escolar a la antigua Selectividad. "No resulta adecuado que se establezca una restricción por la vía de Orden Ministerial en cuanto al porcentaje de estándares de aprendizaje", indica el borrador del dictamen, que recoge Europa Press.

Concretamente, el proyecto de orden ministerial indica que "al menos el 70% de la calificación de cada prueba deberá obtenerse de estándares de aprendizaje evaluables seleccionados entre los definidos en la matriz de especificaciones de la materia correspondiente". Los estándares de aprendizaje los define el Ministerio de Educación y el Consejo Escolar critica que fije este porcentaje en esta orden ministerial, algo que no se había hecho hasta ahora en las anteriores Pruebas de Acceso a la Universidad.

El texto emana del real decreto ley sobre los cambios en estas pruebas y las de Primaria y ESO, en vigor desde este domingo 11 de diciembre. Los anteriores borradores de la orden se referían también a la de ESO, pero al convertirse ésta en muestral y su aplicación realizarla las autonomías, el Ministerio ha elaborado un nuevo proyecto de orden para regular únicamente los pormenores de la de Bachillerato.

En la reunión de este martes, que ha durado cuatro horas y ha sido "larga e intensa", según las fuentes consultadas, se han presentado una treintena de enmiendas al borrador del dictamen y al menos un voto particular de la Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA). Su presidente, José Luis Pazos, ha explicado a Europa Press que aunque finalmente se ha optado por la opción "menos mala" para resolver este "entuerto" de las 'reválidas', esta organización mantiene su oposición a las mismas.

En cuanto comprensión y producción de textos orales en inglés, el proyecto de orden ministerial incluye esta posibilidad, pero según apuntan desde de Educación la decisión sobre esta tipología e examen para evaluar el conocimiento del idioma extranjero es de las comunidades autónomas y las universidades. El presidente de CANAE confía en que ninguna autonomía opte por pruebas orales.

EL PAÍS

“Si solo se midiera la memorización, España lo haría mejor en PISA”

El principal responsable de educación de la OCDE cree que la brecha en los resultados "no es entre regiones ricas y bien educadas y otras pobres y peor educadas"

PILAR ÁLVAREZ. Madrid 14 DIC 2016

El alemán Andreas Schleicher, físico e investigador nacido en Hamburgo, es el principal responsable del informe PISA, el examen internacional de comprensión lectora y competencias científicas y matemáticas. Un total de 535.791



alumnos de 72 países se han examinado en la última edición, elaborada en 2015 y presentada hace una semana. España vuelve a quedar en mitad de la tabla, aunque este año ha superado la media de la OCDE después de que esa media haya bajado. Y muestra diferencias en los resultados que separan más de un curso y medio a los alumnos de Castilla y León de los de Andalucía. Schleicher, de visita en Madrid para analizar los resultados de Iberoamérica con la Fundación Santillana, atendió este martes a EL PAÍS.

Pregunta. España lleva 15 años con resultados similares, igual que muchos otros países de la OCDE.

Respuesta. En España hemos visto una mejora en el caso de lectura, pero en ciencias, donde hemos puesto el acento esta edición, está donde estaba en 2006. No ha tenido grandes cambios. Y el mundo ha cambiado mucho desde 2006: los dispositivos móviles, el *big data*, la bioingeniería... Debemos pensar cómo podemos hacerlo mejor para que los alumnos tengan más éxito. La diferencia entre lo que la gente necesita y lo que la escuela les da no está creciendo.

P. ¿y qué pueden hacer padres, profesores o familias para mejorar eso?

R. El hecho de que los padres pregunten cada día a sus hijos cómo les fue la escuela muestra el interés por lo que les pasa. Y eso tiene más impacto en el éxito del chico que sus ingresos económicos. Con muy poco, pueden hacer mucho. No estoy hablando de tres horas de deberes con tus hijos, ni de tener un título universitario o ser un modelo para ellos. Cuando preguntas a los chicos en España qué les lleva al éxito, la mayoría dicen que tiene que ver con el talento. "Como no soy un genio, no voy a tener éxito en la escuela". En China, el 90% de los alumnos dicen que si estudian duro y el profesor les ayuda, lo pueden conseguir. Si piensas en los profesores españoles, pasan todo el tiempo dando clase. Tienen mucho menos tiempo para hacer otras cosas importantes como llegar a las familias, y atender a los chicos de forma individual. En Shanghái (China), por ejemplo, pasan la mitad de tiempo dando clase que los españoles.

Es cierto que no es su decisión. Pero es una de las cuestiones que hay que pensar de forma más creativa: cómo emplear mejor a los profesores, cómo darles un entorno más adecuado para que enseñen mejor. Los países con mejores resultados invierten en el profesor, no en tener clases más pequeñas.

P. ¿Por qué cree que existe esa brecha regional de más de un curso?

R. Cuando miras los resultados iniciales en España hay muy pocas sorpresas. Si relacionas el desarrollo económico de las regiones y los resultados de PISA puedes poner a la mayoría en línea recta. Solo existen tres excepciones reales: Galicia y Castilla y León, que lo hacen mejor de lo que se esperaba. Y País Vasco, que lo hace peor. Galicia o Castilla y León nos enseñan que muchas otras regiones pueden también ir hacia delante. España no está dividida entre regiones ricas y bien educadas y otras pobres y peor educadas.

P. Los recursos que destinan unas y otras regiones varían significativamente. ¿Hasta qué punto afecta eso?

R. El dinero es muy importante pero también lo es dirigir los recursos a donde pueden marcar más la diferencia. España puede hacer más para atraer a los profesores con más talento en las escuelas con más alumnos en desventaja. La gran pregunta que España debe responder es dónde dirigir los recursos para que marquen la diferencia.

P. ¿En qué sentido?

R. Si miramos los salarios, enseñar en España debería ser muy atractivo, muy prestigioso. Pero ser profesor no es muy interesante intelectualmente. Mucha gente ve ese trabajo como el de una fábrica. Eso es una pena. No solo hay que hacerlo económicamente atractivo, también en más sentidos. Crear más carreras intelectualmente interesantes para ellos, más posibilidades para que colaboren en su desarrollo. Solo unos pocos creen que su trabajo es válido para la sociedad. En Shanghái, los profesores usan plataformas digitales desde las que unos enseñan a otros. Puedes ver cuántos bajan tus lecciones, cómo las critican. Se preguntan continuamente cómo pueden mejorar su profesión.

P. Andalucía, situada a la cola, acusa a la OCDE de falta de rigor científico. ¿Reciben muchas acusaciones de este tipo?

R. No me sorprendieron mucho los resultados andaluces, están en consonancia con su economía y son los mismos que en 2012. Son resultados consistentes con su pasado y su desarrollo económico. Habría falta de rigor si esos resultados hubieran fluctuado mucho pero son similares a los del pasado. No me sorprendió.

P. Los críticos de PISA recuerdan que no pueden medir todo lo que se enseña. ¿Teme que las escuelas se centren solo en pasar exámenes como este?

R. PISA es solo una reflexión de parte de lo que es importante. Pero se puede ver desde el lado opuesto. El currículo español, por ejemplo, pone demasiado el acento en la reproducción de contenidos. Si solo se midiera la memorización, España lo haría mejor en PISA. Esta evaluación puede ayudarla a salir de ese currículo de contenidos memorizados y dar más énfasis al contenido creativo.

Muchos de los mejores países -Finlandia en Europa, Singapur en Asia, Canadá en Norteamérica- ponen más énfasis en las destrezas creativas. Finlandia no enseña muchas matemáticas, ciencias o lectura, pero pone el énfasis en otras cuestiones. La respuesta para mejorar resultados es enseñar mejor a los alumnos. Una hora más de música o artes puede suponer mejores resultados que una hora de matemáticas.

P. ¿Cuál es el efecto de tener una alta tasa de repetidores?

R. La repetición es ineficaz, estigmatiza a los alumnos y cuesta mucho dinero. Si tengo alumnos que no lo consiguen, tengo que pensar por qué no triunfan, cuál es mi responsabilidad y encontrar la forma de ayudarles. Que los alumnos



repetir curso es el fallo del sistema, no de los estudiantes. No puedes eliminar ese aspecto solo con legislación. Eso no es efectivo. Tienes que reemplazarlo con apoyo individual y redoblando los esfuerzos para ayudar a los estudiantes que se esfuerzan.

P. ¿Qué cambiaría de la educación española si estuviera en su mano?

R. Muchos alumnos jóvenes dejan la escuela en España no porque no tengan dinero o tiempo para ir, sino porque lo que les enseñan no está relacionado con su vida presente ni futura. No ven que la escuela les abra nuevas oportunidades. Es algo en lo que España tiene que pensar seriamente, cómo hacer la educación más real, más relevante para la gente, más interesante, alejado de reproducir contenidos.

europapress.es

Las Matemáticas en 2º de Bachillerato están enfocadas a superar la Selectividad y no a que el alumno resuelva problemas

Madrid 15. Dbre.2016 (EUROPA PRESS)

La enseñanza de las Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales en 2º de Bachillerato no se basa en que los alumnos adquieran habilidades para la resolución de problemas de la vida cotidiana porque los docentes adaptan los contenidos a la superación de la prueba de acceso a la Universidad, según un estudio elaborado por la Universidad de Oviedo.

Los resultados de este trabajo, publicados en la revista 'Plos One', tienen una "importancia crucial" de cara al diseño de las nuevas evaluaciones que sustituirán a la PAU y cobran actualidad tras conocerse los últimos resultados del informe PISA de competencia matemática, según los investigadores.

Asimismo, concluyen que la influencia de la PAU en esta asignatura es "notable" ya que implica una reducción del uso de metodologías activas y una utilización en clase de ejercicios muy similares a los que figuran en el examen final. "La enseñanza plantea así pocas situaciones problemáticas, una mínima toma de decisiones y poca interpretación de la solución en su contexto real o cotidiano", advierten, para añadir que los profesores reconocen que si esta prueba de acceso a la Universidad no tuviera un formato "tan rígido", dedicarían más tiempo a los contenidos que actualmente apenas trabajan.

La primera parte del estudio analiza las pruebas PAU de Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales desde la implantación del nuevo currículo LOE en Asturias, Andalucía, Madrid y País Vasco durante cinco cursos (2009-2014). Para ello, los autores han estudiado 154 exámenes con un total de 628 ejercicios. En la segunda, el trabajo se centra en las prácticas de 51 profesores de Matemáticas de Asturias para determinar la posible influencia que la Selectividad ejerce en sus clases.

Los principales resultados de la investigación apuntan que la PAU genera en Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales una reducción del currículo real, el que se trabaja día a día en el aula, frente a la amplitud del currículo oficial, el que fija la Administración educativa. Además, los ejercicios de esta materia son "muy repetitivos", lo que ayuda a los estudiantes y profesores a planificar las pruebas pero con el objetivo de aprender únicamente para el examen, olvidando aspectos claves como la resolución de problemas.

En general, el peso determinante de estos ejercicios repetitivos reduce el papel del profesorado como agente esencial en la adquisición de competencia matemática por parte del alumnado y dificulta enormemente el paso de un modelo de evaluación de contenidos matemáticos a una evaluación de la competencia matemática. El estudio aprecia, no obstante, algunos avances con respecto a investigaciones anteriores, especialmente en el bloque dedicado a Estadística y Probabilidad donde aparecen con mayor frecuencia que en Cálculo y Álgebra problemas de la vida real y cotidiana.

LA VANGUARDIA

Directores de instituto presentarán propuestas a la Junta incidiendo en su profesionalización, autonomía y más inversión

La Junta Directiva de la Asociación de Directores de Instituto de Andalucía (Adian) se ha reunido este miércoles en Jaén al objeto de diseñar las próximas jornadas regionales del sector --los próximos días 20 y 21 de febrero-- y debatir



sobre los principales problemas que atañen a la figura del directivo docente y a la educación Secundaria en la comunidad.

SEVILLA, 15 (EUROPA PRESS)

La Junta Directiva de la Asociación de Directores de Instituto de Andalucía (Adian) se ha reunido este miércoles en Jaén al objeto de diseñar las próximas jornadas regionales del sector --los próximos días 20 y 21 de febrero-- y debatir sobre los principales problemas que atañen a la figura del directivo docente y a la educación Secundaria en la comunidad.

En este sentido, según ha precisado a Europa Press el presidente de Adian, Gabriel Ureña, se ha llegado al acuerdo de redactar propuestas alternativas de mejora para elevarlas a la Consejería de Educación, con las que se pretende dar respuesta a reivindicaciones de mejora organizativa y logística de su función.

Partiendo como premisa general de la necesidad de "mejorar la enseñanza" en Andalucía, surgen como medida "imprescindible" en tiempos en los que "se cuestiona la calidad educativa", para fortalecer la enseñanza y la dirección de los centros, "que somos los que organizamos el aprendizaje, la evaluación, la transmisión de valores o la enseñanza crítica", la autonomía que les corresponde por ley "para ser exigentes con el profesorado y autoexigentes con nosotros mismos".

"La Consejería nos tiene que escuchar: algunas veces se trabaja en exclusiva con expertos y pedagogos que no trabajan en Secundaria, y debe valorarse nuestra experiencia para mejorar la calidad de la enseñanza y las didácticas", ha asegurado Ureña, que también apunta a la necesidad de incorporar inversiones materiales, en tecnologías de información, comunicación y aprendizaje, para que el alumnado "aprenda y se forme mejor".

Asimismo, el presidente de Adian ha recalcado la conveniencia de seguir trabajando por la profesionalización y el reconocimiento de la dirección, otorgando autoridad a la figura, "no para emplearlo a nivel personal, sino para empujar el proceso de cambio y la mejora de la enseñanza".

MUNDIARIO

PRIMER PERIÓDICO GLOBAL DE ANÁLISIS Y OPINIÓN

Si PISA dice lo que están diciendo que dice, ¿por qué no suprimen ya la LOMCE?

PISA mide competencias que solamente de refilón enseñan las escuelas. La LOMCE partió de una lectura sesgada de esas pruebas. ¿Quién se responsabiliza de tan denostada decisión?

MANUEL MENOR. 10 de diciembre de 2016

El último *Informe Pisa*, correspondiente a 2016, tiene particular interés. Se ha abierto paso en los medios un comentario más cercano a lo que realmente mide: aspectos del sistema educativo y de sus derecho habientes. Han tenido más eco, incluso, las voces de quienes han venido clamando en el desierto frente a lo que no mide. **Carabaña y Pepe Saturnino**, por ejemplo, que ya decían que no tenía interés real para conocer el avance cualitativo de la enseñanza escolar, porque lo que medía PISA era el capital cultural acumulado por el alumnado de 15 años.

Contubernios y entuertos

Respondía este mayormente a lo que hubiera asumido de su medio, suele denominarse técnicamente "literacia" y solo en muy pequeña parte era debido a lo que hubiera aprendido en la escuela. Lo que en definitiva muestran los listados de PISA es, por tanto, cómo y dónde se acumula esta competencia. Es inútil, en cambio, para saber qué escuelas sean mejores a causa del trabajo de sus docentes. Ni siquiera faculta para establecer qué sistema educativo lo sea o cómo pueda mejorar. Porque sus pruebas no están diseñadas para eso sino para ver cómo se cumplen otros objetivos que afectan estrechamente al utilitarismo económico que vigila la OCDE.

Con estas lentes, se puede ver más claro para qué haya servido este *Informe* ahora que ha cundido en los medios la impresión de que la enseñanza española va mejor. Para contrastar este cambio de perspectiva, recuérdese --entre multitud de opinadores sin tino- cuánto nos endilgó la pareja Wert - Gomendio a propósito de lo imprescindible que era una nueva ley de "mejora" educativa, la que pronto se llamaría LOMCE o, también, "Ley Wert". El argumento principal que exhibió, sin pudor, esta pareja fue la serie PISA desde el año 2000. Con ella pretendieron demostrar que, por los senderos de la LOE, íbamos mal y a la cola de un mundo donde Finlandia era la reina. La prueba del algodón que les proporcionaba PISA -según explicaron en el Apartado V del **Prólogo de la ley más explícitamente**- les servía, además, de pretexto para volver a una selectividad con reválidas abandonada en 1970 por la LGE, e implantar un currículum plegado a los intereses de una economía principalmente depredadora. De este modo --decían- iba a



“mejorar” también la economía española, sumida en una profunda crisis que estaban pagando quienes más recortes sociales y salariales tenían.

Dos campos transversales de la LOMCE lo remarcaban todavía más: el emprendimiento y la competitividad. Ambos constituyeron un eje muy principal de la organización educativa, que afectó a la atención a la diversidad del alumnado y a la equidad de trato. La propia estructura administrativa del centro relegó a un plano subsidiario a los propios profesores amén del consejo escolar, en nombre de una presunta “eficiencia”. La participación comunitaria en la orientación de una actividad educativa acorde con sus necesidades quedó restringida, y el trabajo docente podía ser limitado por la prevalencia productivista de una apropiada gestión directiva “de la calidad” que, para mostrarse exitosa, restringía la libertad científica y pedagógica, así como el desarrollo amplio de los derechos humanos y sociales. Más o menos lo que habían legalizado los “idearios” de centros privados y concertados. Todavía a finales del mes pasado, los estándares y matrices de especificaciones que nutrían los extensos apéndices del borrador de reválidas que el Ministerio había redactado para estas pruebas, confirmaban esa orientación preeminente que –de acuerdo con la OCDE y el IBEX-35- se pretendía del sistema educativo español con la implantación de la LOMCE.

Ahora parece abrirse paso la idea de que los *Informes Pisa* eran inútiles para una “mejora” real del sistema educativo y que fueron manipulados hacia una “mejora” sesgada, ajena a una educación democrática para todos. Espuria será, en consecuencia, la LOMCE, al haberse ligado a tales diagnósticos y alguien debiera pedir disculpas por el uso y abuso que se ha hecho de lo que no dicen. Ahora que se habla de “diálogo” para un posible “pacto educativo”, debiera ser prioritario deshacer este entuerto. El Papa acaba de reclamar decencia informativa a los medios, y que no induzcan a la coprofilia y coprofagia. Trasládese idéntico requerimiento al trabajo político: Europa acaba de expedientar a España por no sancionar a VW por haber transigido con sus infracciones de emisiones. La fiebre de “mejora” desreguladora del sistema educativo español en diciembre de 2013 –perceptible desde antes- tiene todas las marcas para haber sido una arbitraria manera de quebranto de lo público merecedora de sanción como cualquier otra estafa comprobada? Si la LOMCE –y su manera de gestarse- fueron sofisticadas maneras de trampear, ¿a quién correspondería satisfacer a quienes desde el principio protestaron porque la vieron como imposición injusta?

En síntesis, ahora es más obvio que PISA no tiene casi nada que ver con cuanto Wert y Gomendio decían que decía. Y si no podía decir lo que, para imponer la LOMCE, decían que decía, ¿no debiera el Sr. Méndez de Vigo derogar ya esta ley, explicar este galimatías y, antes de nada, despojar a esta pareja de las prebendas que disfruta, supuestamente como premio, en París?

¿Los profes ya no son canallas?

Problema conexo es que el actual ministro, sabiéndolo, se haya atrevido a decir que las mejoras que, a su parecer, acaba de detectar PISA-16 se pueden atribuir a “las políticas” de su Ministerio. Desde que sustituyó a Wert, no se sabe qué haya puesto de su parte para afirmarlo. ¿En qué corrigió a su antecesor para que los profesores pudieran trabajar mejor en sus aulas y los alumnos aprendieran más? Verdad es que Méndez de Vigo ha recordado también el esfuerzo de los profesores en el resultado destacado, pero no se sabe si lo ha hecho por rutina o por convencimiento. Sus oyentes saldrán de dudas cuando lo demuestre con actuaciones que les restablezcan lo que en estos años les han quitado. Esa es la forma más apropiada para indicar en qué proporción aprecia la dignidad profesional de los docentes. Empezarán a creerle cuando refleje en los Presupuestos la reversión de los recortes en salarios, dedicación horaria, atención multiplicada –sin especialistas para las situaciones más complicadas- y ratios de alumnos. De lo contrario, se quedarán con que sólo repite –una vez más- lo que toda ley relevante de cuantas conforman el extenso *corpus* normativo de la educación española siempre ha dicho: que la mejora educativa –la que fuere- dependía de lo vocacional que fuese el profesorado escolar.

Si suyo es el propósito de pasar a la historia entre los escasos buenos ministros de Educación, no lo logrará sólo sonriendo. En la Escuela Diplomática le habrán enseñado las viejas reglas del disimulo que implica un supuesto bien de Estado, pero también el profesorado está avezado en los distingos. Al atender a un variopinto alumnado, suele regirse por la norma de *Mt 7, 16*: “Por sus frutos los reconoceréis”. Y, en general, los docentes también reniegan –pero reconocen- las enseñanzas que transmite el fútbol, de las que Manolo Mandianes acaba de hacer un magnífico análisis. Leído con criterio pedagógico, *El fútbol no es así* (Sotelo Blanco, 2016) sugiere mucha cancha, incluso para calibrar los matices de una gestión ministerial. La curiosidad de este antropólogo establece que “el fútbol hace saltar a la fama” y Méndez de Vigo tiene en su actual trabajo un buen trampolín para lograrla. La cuestión es si los hábitos que cultive serán o no contrarios a los que suele exhibir, con gran complicidad de la prensa, este controvertido espectáculo. De apariencias, manipulación y disparates –como los que suele mostrar el balompédismo al uso- tienen amplia experiencia los sufridos profesores que acaban de servir al diplomático ministro un pretexto.

Es probable que sepa que –salvo en brevísimas etapas- el Ministerio de Educación nunca se implicó a fondo en lo que legislaba: ni en formación adecuada; ni en condiciones y medios laborales o salarios decentes. Para entrar en esa limitada galería, Méndez de Vigo no debería ligar los aparentes resultados a “las políticas seguidas”. Se atribuye lo que no debe. Si en los últimos años –no sólo desde 2011- su Ministerio no ha cesado de rebajar las condiciones de trabajo de los docentes y no han dudado en ningunearles e, incluso, insultarles coléricamente, se equivoca al sostener, de la mano de PISA-16, que ha habido sensibles mejoras en nuestro sistema educativo en estos tres últimos cursos a causa de las políticas gubernamentales. De ser verdad, debiera sincerarse con los ofendidos y brindarles en exclusiva ese mérito.



Literacia y analfabetismo

Si en vez de hacer tanto caso a PISA y sus promotores, se empatizara más con quienes trabajan en las aulas, atentos a cuanto necesitan para sentirse profesionales de verdad –y no como peones de la OCDE -, el logro de una educación adecuada a las necesidades de todos no estaría tan renqueante. Ahora que los consejeros autonómicos también parecen haber descubierto al fin, en PISA-16, que hay serios desequilibrios entre Comunidades, habría que preguntarles por qué no han leído mejor qué dijo PISA desde el 2000. Cómo no han mirado a sus propios alumnos y profesores, y no han analizado con criterio sus problemas. No se sorprenderían tanto ahora con que la literacia que mide PISA enlaza, y mucho, con el haber cultural familiar y del medio en que se desenvuelve el alumnado.

De qué se nutre esta lo indica, en primer lugar, la serie estadística sobre analfabetismo. Examinada desde que hay constancia a mediados del XIX, muestra enorme correlación con los datos que, desde el 2000, expresa el *Informe PISA*. No se olvide, para entenderlo, que los menores de 14 años sólo alcanzaron a estar totalmente escolarizados en 1989; ni que las escuelas que la II República tenía programadas en 1936 sólo empezaron a existir 30 años después. La sombra de las carencias escolares básicas ha sido mucho más larga y diversa de lo que ahora pueda parecer y sigue ahí. Nadie debiera presuponer tampoco que, con que los niños y niñas de menos de 16 años estén ahora escolarizados, ya hay buena educación para todos.

Existen retrasos históricos diferenciales. El valor que se atribuye a la educación es muy distinto de unas a otras familias. La formación de los profesores no se ha mejorado y las sucesivas ampliaciones de la obligatoriedad de la escuela no han sido bien vistas por más gente de la conveniente. Y, de añadido, hay grupos que se han reservado privilegios en el sistema. Nadie debiera extrañarse, en consecuencia, de que este ofrezca carencias y vivos contrastes todavía. Vista simplemente desde este ángulo, lo obvio es que hasta una buena y equitativa literacia siga siendo difícil de mejorar. Conste, de todos modos, que la aparente mediocridad que muestra en estos *Informes* un logro: es similar a la de muchos otros países con otras trayectorias. Y esto sí que es mérito indiscutible del profesorado que lo ha trabajado.

Hay un segundo plano complementario del anterior con enorme peso en esa competencia conocida como literacia y que tanto le importa a PISA: la calidad de lectura que haya en cada familia y territorio. No se trata sólo de un leer mecánico, hoy logrado salvo en casos excepcionales por haberse erradicado casi totalmente el analfabetismo duro, sino de comprender y relacionar lo que se lee de modo que que sea útil o gozoso para vivir mejor. Ese hábito de lectura –en que entran libros, revistas, prensa e Internet- es el que suma positivo: es lo que más puede favorecerse desde la escuela. Conjuntados los indicadores de lectura y los referidos a la progresiva eliminación del analfabetismo con la lenta ampliación de la escolarización, tenemos las bases principales que conforman la diferente tradición patrimonial de literacia que tengan nuestras familias y territorios.

Todo lo cual equivale a decir que el origen de los desequilibrios que detecta PISA cada tres años viene de muy atrás, de las vicisitudes que hayan tenido las familias de cada comarca y Comunidad a lo largo de varias generaciones, pero no tiene una relación directa con lo que se enseña hoy en escuelas y colegios. Los profesores, sin embargo, suelen detectarlo muy temprano: hay muchas aulas donde los niños saben leer pero pueden mostrar un diferencial del 50% en comprensión lectora. El problema surge de inmediato si un profesor pasa o, si quiere corregirlo, no tiene medios ni tiempo suficiente a su alcance: por tener excesivos alumnos o que a nadie –padres incluidos- le interese el asunto. Por eso Fernando Rey insistía el otro día, desde Valladolid, en cómo trataba de mimar la enseñanza rural.

¿Hay que ser ricos?

Es cierto que el bagaje que expresa la literacia no tiene relación estricta con los indicadores económicos: se puede ser pobre y muy culto y, a la inversa, rico pero presuntuosamente ignorante. De nuevo el fútbol, que tan bien ha estudiado Mandianes, nos muestra excesivos ejemplos de lo último. Pero tampoco puede interpretarse esa relación tan sesgadamente como ha destacado *El País* a propósito de los resultados de Castilla y León: muy satisfactorios “pese a no ser una de las regiones más ricas (tiene 1.300 euros menos de renta que la media nacional) ni de las que más invierte en educación”. Ya Wert insistió mucho en ello como falacia mientras ejercía de Manostijeras con los recursos. Ese maridaje es idéntico al de los malos empresarios cuando presumen de que, con salarios míseros, contratados y subcontratados trabajan mejor. Tan modernos son que repiten la “Ley de hierro de los salarios” de que hablaba F. Lassalle en 1862.

Quienes de manera tan desconsiderada siguen esta pauta en el trabajo de educar, lo que quieren es la ficción de los buenos resultados sin poner recursos o no emplearlos debidamente. Les traen al paio las coincidencias carenciales de hoy con lo que dicen los datos de los años setenta y anteriores, cuando ni siquiera había escuela para todos. Se reconcilian así –sin un lamento- con la pobreza de lo que pudieron estudiar los pocos que tuvieron oportunidad. Y, a continuación, sin remordimiento, se erigen en defensores de que quien quiera buena educación que se la pague, a ser posible en algún negocio privativo para el que exigirán subvención por el “servicio social” que presta.

Y respecto a si la desigualdad cultural actual reproduce en buena medida la histórica, y que eso sea lo que más pesa en los *Informes PISA* casi al margen del quehacer de la escuela, los partidarios de que todo siga como siempre no tardarán en programar que los medios prosigan con la vieja cantilena. No sería extraño que siguiera oyéndose muy poco todavía a expertos como Carabaña, Saturnino o Miguel Recio. Que este hubiera destacado ya respecto al PISA-2009 que dividía el país en dos escuelas, no le sienta bien a muchos pesebres.

Menos ruido y más nueces



Después de al menos siete años distrayendo la atención de los ciudadanos, ¿ha llegado el momento para cambiar un discurso banal e inconcreto que a nada conduce, para que dé lo mismo quien lo pronuncie, a derecha e izquierda? Si se quiere acelerar la igualdad educativa –centro de cualquier pacto que se precie–, llevamos 38 años leyendo el art. 27 sin que se hayan modificado las carencias de casi un cuarto de alumnas y alumnos. No se puede esperar a que su futuro siga dependiendo de una redacción tan nominalista como ineficiente

Un “diálogo” sano puede empezar por distinguir lo aprovechable del PISA -ya que lo pagamos. Ayudaría a un buen diagnóstico y a no confundir churras con merinas, lo que podría ser buena señal. Tampoco estará mal en estos inicios algo de etnología: desentrañar qué merece la pena en la educación española, donde siguen vivas tantas capas estratigráficas con variados fósiles, no es fácil. Con tanto estribillo estéril, todo induce a confundirse de época y perder lo que merece la pena. Lo más sabiamente sugerente fue silenciado y es lástima que el ruido, por sí solo, valga poco para un pacto armónico y duradero. De antemano, en todo caso, siempre merece ser escuchada la melodía voluntaria que tantos maestros y profesores han construido en contacto con las comunidades escolares, en medio de una clamorosa dejación oficial. (*Continuará*).

ESCUELA

Editorial Tras Pisa no llega la calma

Tras una semana sin nuestro periódico pero con mucha actividad educativa, después de Pisa no llega la calma. Los dimes y diretes de las comunidades autónomas, sobre todo aquellas que han quedado en peores posiciones, cuestionan la efectividad de los resultados y su utilidad verdadera. Castilla y León, Madrid y Navarra son las comunidades que copan los primeros puestos en España en Ciencias, Matemáticas y Lectura, y sus resultados se acercan a los de los países punteros en este estudio, mientras que Andalucía, Canarias y Extremadura se sitúan a la cola.

La legislatura de este gobierno ha empezado poniendo sobre la mesa la cuestión educativa. Esta semana, el ministro de Educación, Cultura y Deporte, Íñigo Méndez de Vigo, ha propuesto que en la próxima Conferencia de Presidentes autonómicos, convocada el 17 de enero por el presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, incluya en el orden del día de la reunión temas educativos porque la competencia en este ámbito es de las comunidades autónomas.

Asimismo, la Comisión de Educación del Congreso ha aprobado por 19 votos a favor, 14 en contra y 2 abstenciones una Proposición no de Ley del PSOE por la que se insta al Gobierno a crear una comisión de trabajo que regule los deberes de Primaria, al contar con el respaldo de los principales grupos políticos: PSOE, Podemos y Ciudadanos. Además, quiere que esta regulación se incorpore en una nueva Ley Educativa.

Por otro lado, también ha habido hueco para que se pronuncie el Consejo Escolar, el cual ha aprobado "por amplia mayoría" el dictamen al proyecto de orden ministerial que regula las características, el diseño, el contenido y el marco general de la evaluación de Bachillerato LOMCE para el acceso a la Universidad. El texto incorpora una enmienda de CANAE, a la que se ha opuesto la Administración, que pide que todos los alumnos por sí mismos puedan solicitar segunda corrección en Selectividad.

La educación se ha colocado en primera línea de batalla...



Las pruebas de Bachillerato, un ejercicio memorístico

Carmen Rodríguez Martínez. Juan de Dios Melgarejo

Las nuevas pruebas de acceso a la Universidad no serán como la selectividad, como se ha repetido y difundido en las últimas semanas.

Es cierto que no condicionan la titulación de Bachillerato y solo se realizarán para el alumnado que quiera acceder a estudios universitarios, como las PAU, pero han supuesto un cambio sustantivo en el modelo de prueba y en la estructura educativa del propio Bachillerato.

El Ministerio, en aplicación de la LOMCE, determina sus características, diseño, contenido y los procedimientos de evaluación. Se ha eliminado el sentido que tenían de “reválida”, necesaria para superar la etapa mientras se desarrolla el “pacto social y político por la educación”, pero el espíritu de la LOMCE sigue presente en unas pruebas que se basan



en un currículum estandarizado y centralizado que convierte al profesorado en un mero preparador para un examen y al alumnado en reproductor de ítems de conocimiento.

La improvisación y precipitación con la que se ha puesto en práctica la LOMCE, junto a su falta de apertura a la comunidad escolar, siguen vigentes, ocasionando problemas graves para el alumnado y para su profesorado, que no saben aún qué deben enseñar, ni cómo, y para las administraciones educativas que cuentan con escaso tiempo para el desarrollo de estas pruebas, si es que se quiere informar adecuadamente de su formato definitivo antes de final de curso.

Plantean más inconvenientes que ventajas, aunque han dejado abiertos aspectos del diseño que antes aparecían mucho más concretos.

Veamos los problemas que ponen de manifiesto su aplicación:

Primero, la re-centralización que suponen del currículo, con la invasión de competencias de las comunidades autónomas, muchas de las cuales en su día presentaron recursos al Tribunal Constitucional. Suprimen absolutamente la autonomía de las Comunidades y del profesorado en la configuración del currículo. El mismo Consejo Escolar reprochó en su dictamen de los Reales Decretos de currículo que si los colegios y comunidades autónomas están autorizadas por la LOMCE a completar el bloque de asignaturas troncales, también deberían poder participar a la hora de fijar criterios de evaluación y estándares de aprendizaje.

Segundo, la inclusión de “estándares de aprendizaje evaluables” va a significar un cambio fundamental en el trabajo docente y el aprendizaje del alumnado. Estos estándares de aprendizaje evaluables tienen como objetivo facilitar el diseño de las pruebas estandarizadas y comparables, que se vuelven instrumentos de control del profesorado, porque cercenan su autonomía y amputan la capacidad de innovación y de decisión sobre lo que deben aprender sus alumnos e incluso el cómo deben hacerlo. Mientras, conducen al alumnado hacia unos rendimientos que tienen que ser fácilmente evaluables, por lo que generan un aprendizaje mediocre, como ya está constatado en países como EEUU o Chile. La libertad de pensamiento y el desarrollo de la responsabilidad, principios de la educación para la Unesco, desaparecen.

Pretenden una formación en conocimientos memorísticos, aplicados, e instrumentales, que son los que se pueden medir con las evaluaciones externas, conocimiento que no da capacidad para pensar, tomar postura crítica ante la vida y la sociedad y ser libres intelectualmente. Contradicen de manera flagrante su propia afirmación de que las preguntas “requerirán del alumnado capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez”. ¿Qué pensamiento crítico, reflexión o madurez se puede demostrar en un listado de estándares de aprendizaje (97 en el caso de Historia de España) seleccionados para la prueba de Bachillerato, como si se tratase de un catecismo de preguntas y respuestas?. Algunos de estos estándares son, por ejemplo, “que se represente una línea del tiempo desde el 250 a.C. hasta el 711 d.C., situando en ella los principales acontecimientos históricos” (pregunta que se repite en cinco bloques para distintas etapas); o “elabora un esquema con las etapas políticas desde 1979 hasta la actualidad, según el partido en el poder, y señala los principales acontecimientos de cada una de ellas”. Con esta fragmentación del aprendizaje todo se reduce a pura memoria de usar para el examen y tirar poco después.

Tercero, es una prueba que está diseñada para establecer rankings públicos, generando clasificación y desigualdad, como está en el espíritu de la ley. Estas evaluaciones no sirven para la titulación pero pueden suponer el adelanto en el establecimiento de competiciones entre centros, profesorado y alumnado.

Significan un intento de control externo de la educación, para homologarla, compararla y poder evaluar su éxito, que conduce a la elaboración de programaciones y evaluaciones, medibles y observables, que nos sirvan para conseguir un alumnado homogéneo al que enseñamos un conocimiento estanco, práctico y poco reflexivo.

Es contradictorio plantear, como hace la Orden de acceso a la Universidad, pruebas semiabiertas y abiertas, diciendo que requieren del alumnado un pensamiento crítico y madurez, teniendo como referencia un currículum estandarizado.

Dejan, es cierto, unos pequeños márgenes en las pruebas, que quedan al criterio de las Administraciones. En primer lugar, cada prueba (se realizará una por cada materia) constará de 2 a 15 preguntas. También se indica que los porcentajes de ponderación para la calificación asignados a cada bloque de contenido (que jerarquizan su importancia) tendrán “un carácter orientativo”. De mayor calado es la modificación introducida en la última redacción de la Orden, en la que deja de ser preceptivo que en las pruebas haya al menos un estándar de aprendizaje por bloque de contenido; ahora simplemente dice que “en la elaboración de cada una de las pruebas de la evaluación se **procurará utilizar** al menos un estándar de aprendizaje, por cada uno de los bloques de contenido”.

Sabiendo que las pruebas deben estar confeccionadas para el 10 de junio, el profesorado debe intuir qué piensa hacer la Administración de su Comunidad Autónoma, si seguir a rajatabla los estándares de aprendizaje o servirse de la flexibilidad proporcionada para este periodo de tiempo asemejándose lo más posible a la selectividad.

Las Administraciones deberían declarar cuanto antes, al menos, qué tipo de prueba van a desarrollar en cada una de las materias y, atendiendo a las críticas realizadas durante este tiempo a las reválidas, dejar el diseño y confección de las pruebas a las universidades para que haciendo uso de los márgenes de flexibilidad comentados, se parezcan lo



más posible a la selectividad de siempre. Con todas las críticas que se puedan hacer a las PAU son un sistema conocido y su aplicación no supondría especiales problemas. Esto daría seguridad al profesorado y al alumnado y no minimizaría por ahora el efecto de la implantación de evaluaciones basadas en currículos estandarizados.

Juan de Dios Melgarejo Jaldo. Profesor de Secundaria de Granada
Carmen Rodríguez Martínez. Profesora de la Universidad de Málaga

El director, editor, redactor, maquetador y distribuidor de los “Recortes de Prensa”, os desea Feliz Navidad y un Año 2017 lleno de salud, alegrías y cosas buenas en lo personal y en lo profesional (incluido un buen Acuerdo Educativo).

JA.

