

europapress.es

El gasto en educación sube un 5,9% en 2019 alcanzando la mayor cifra de los últimos siete años con 2.722 millones

MADRID, 11 Ene. (EUROPA PRESS) –

Los Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2019 aprobados este viernes por el Gobierno contemplan una partida de 2.720 millones de euros para educación, lo que supone un aumento del 5,9% respecto al año pasado hasta alcanzar la mayor cifra de los últimos siete años, aunque sigue estando lejos del récord registrado en inversión en educación de 2010, cuando se destinaron 3.092 millones de euros. El incremento anunciado en rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros por la ministra de Hacienda, María Jesús Montero, "pone de valor la apuesta que el Gobierno en su conjunto hace por una de sus principales políticas transformadoras de la sociedad", ha asegurado.

La ministra Montero ha destacado además el incremento del gasto en becas y ayudas al estudio hasta los 1.620 millones de euros, lo que supone 45 millones más que el año pasado, cuando se alcanzó la cifra más alta de la historia, y beneficiarán a 885.000 estudiantes, según la estimación del Gobierno. Además, la partida destinada a la cobertura de libros de texto se duplica pasando de 50 a 100 millones de euros.

Dentro de los PGE aprobados por el Ejecutivo de Pedro Sánchez también se han destinado partidas para los Ayuntamientos que "promueven la universalización de las escuelas infantiles entre 0 y 3 años", ha dicho Montero, precisando que se catalogarán como "inversión financieramente sostenible" para que los consistorios puedan destinar parte de su superávit a este fin.

PACTO CON UNIDOS PODEMOS

El Gobierno y Unidos Podemos pactaron el pasado mes de octubre aumentar el la financiación de becas y ayudas al estudio, reducir las tasas universitarias a los "niveles previos a la crisis", y extender la educación de 0 a 3 años permitiendo a los Ayuntamientos con superávit a invertir en escuelas infantiles. En concreto, el pacto establecía "simplificar" el sistema de becas y ayudas al estudio para el curso 2019-2020 y "hacerlo más transparente", "priorizando" las "becas concedidas por razones socioeconómicas". Esta medida tendrá "un impacto global de 536 millones".

Además, el acuerdo incluía una dotación de 50 millones de euros para material escolar gratuito en las etapas obligatorias "con el objetivo de ayudar a las familias a superar la cuesta que supone el inicio de curso escolar". Por otra parte, PSOE y Unidos Podemos pactaron "reducir las tasas universitarias a los niveles previos a la crisis con la derogación, como ha confirmado este viernes la titular de Hacienda, María Jesús Montero.

El Gobierno regula los principios básicos de evaluación de las Escuelas Oficiales de Idiomas

MADRID, 11 Ene. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros ha aprobado este viernes, a propuesta del Ministerio de Educación y Formación Profesional, un Real Decreto por el que se establecen los principios básicos de evaluación para las pruebas de certificación oficial de los niveles Intermedio (B1 y B2) y Avanzado (C1 y C2) de las enseñanzas de idiomas de régimen especial impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

Según ha informado el Ministerio en un comunicado, la norma trata de "asegurar la validez, fiabilidad, viabilidad, equidad, transparencia e impacto positivo" de estas pruebas en línea con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. El Real Decreto pretende garantizar el derecho del alumnado a ser evaluado "con calidad y plena objetividad, recogiendo los principios generales de diseño, elaboración, administración, evaluación y calificación de las pruebas de certificación oficial" que las administraciones educativas tendrán que fijar en los procesos de certificación que convoquen, añaden desde Educación.

La norma se aplicará a los estudiantes tanto de régimen libre como de régimen oficial en sus modalidades presencial, semipresencial y a distancia de los 22 idiomas impartidos en las escuelas oficiales. Los certificados tendrán carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

EL PAÍS

El Gobierno diseña el traspaso de 35.000 alumnos con discapacidad a aulas ordinarias

Los expertos son partidarios de su inclusión en la escuela general con los recursos especializados necesarios

El Gobierno está diseñando el traspaso de 35.000 alumnos con discapacidad a las aulas ordinarias. En mayo, el comité de la ONU que vela por los derechos de las personas con discapacidad emitió un durísimo informe contra España por el envío sistemático de estudiantes a centros de educación especial, una práctica que considera una segregación escolar injusta. Los expertos coinciden de forma muy mayoritaria en que lo mejor para los niños es mantenerlos en las escuelas generales dotándolas con los recursos necesarios. El Ejecutivo estudia ahora introducir el trasvase en la nueva Ley de Educación, como ha reclamado en una enmienda el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Cermi). Está previsto que la norma llegue al Consejo de Ministros a finales de mes e inicie después su tramitación parlamentaria.

El proceso, que genera preocupación en un sector de las entidades de personas con discapacidad que hoy gestionan centros especiales, se haría sin prisas y de forma progresiva, explican a EL PAÍS fuentes del Ministerio de Educación, después de recabar la opinión de más organizaciones. Los actuales colegios especiales serían reconvertidos en centros de apoyo territorial y sus trabajadores pasarían a desempeñar sus funciones en las aulas ordinarias. No solo no habría despidos —aseguran— sino que la inclusión en la escuela general requeriría la incorporación de más especialistas, indican las fuentes.

De los 217.275 alumnos españoles con discapacidad matriculados en el curso 2016-2017 en enseñanzas no universitarias, 181.530 estudiaban en centros ordinarios compartiendo clase con el alumnado general. Pero otros 35.886, el 17% del total, lo hacían en centros especiales o aulas específicas de colegios ordinarios, dos modalidades rechazadas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU. En España hay 477 centros de educación especial. El 59% son privados, casi todos concertados. Los públicos representan el 41%, pero acogen al 58% del alumnado.

La inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas ordinarias es una reclamación histórica de las organizaciones de personas con discapacidad a escala internacional. Fueron ellas quienes promovieron en la ONU la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscrita por España en 2008, que así lo exige.

El sistema educativo español fue denunciado por las organizaciones de personas con discapacidad Solcom y Cermi. El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU abrió una investigación en enero de 2017. Después de entrevistar a 165 personas, el comité concluyó, en un informe publicado el pasado mes de mayo, que el país “ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en la discapacidad, que afecta en especial a las personas con discapacidad intelectual y psicosocial y a las personas con discapacidad múltiple”.

“Los centros de educación especial han evolucionado, pero no dejan de ser espacios que separan a la infancia. La lógica de la educación inclusiva es que los niños aprendan y participen juntos. En la escuela aprendemos a vivir, y aprendemos a hacerlo con o sin determinadas personas. La segregación hace sufrir más a quienes son excluidos, pero es un problema para todos”, señala Ignacio Calderón, profesor de Teoría de la Educación en la Universidad de Málaga.

Preocupación

La perspectiva de un trasvase del alumnado despierta inquietud en una parte de las entidades de personas con discapacidad y de familias por la falta de medios y de formación del profesorado de la red general. “Hay que avanzar hacia un sistema igualitario e inclusivo, es cierto, pero hoy muchas comunidades autónomas no garantizan la educación especializada y la atención individualizada que los alumnos necesitan”, advierte Ruth Vidriales, directora técnica de la Confederación Autismo España.

“Defendemos los centros de educación especial porque han demostrado que funcionan muy bien para una parte del alumnado. Hay muchos niños con discapacidad intelectual que no están bien en los centros ordinarios porque su ritmo de aprendizaje es diferente, necesitan espacios más reducidos y atención más personalizada. Muchos vienen de la escuela ordinaria con problemas de autoestima o de bullying”, agrega Terry Grajera, portavoz de la Plataforma educación inclusiva sí, especial también, que ha presentado 180.000 firmas en la Asamblea de Madrid contra un eventual cierre de los centros especiales, y es madre de una niña con síndrome de Down.

“Las familias tienen derecho a estar preocupadas, pero no estamos hablando de llevar a los niños de cualquier manera a los centros ordinarios, sino de hacerlo bien y por fases. Para los niños es mejor claramente estar en ellos siempre que tengan los medios necesarios para responder a sus necesidades específicas. Cuando están, el entorno normalizado de niños y niñas como los que se encuentran al salir a la calle es el más adecuado para su desarrollo”, afirma Elena Martín, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid, que participó en la integración del grueso de los alumnos con discapacidad en la red ordinaria en los años ochenta, cuando formaba parte del Gobierno de Felipe González, y ahora asesora a la ministra de Educación, Isabel Celaá.

Inspirado en el sistema implantado en la última década en Portugal, el modelo que perfila el Gobierno, esbozado por la ministra en diciembre en el Senado, contempla transformar los colegios especiales en centros de apoyo a los colegios ordinarios de su área territorial. Una parte de los profesionales permanecerá allí y el resto se incorporará a la escuela ordinaria. El ministerio no ha calculado todavía el coste. “Será caro”, adelanta Martín, “pero también se trata de colocar el dinero en las prioridades”.



Portugal tenía en 1997 un 20% de los alumnos con discapacidad en centros especiales y hoy ronda el 1%. Se trata de estudiantes que requieren gran apoyo médico y que tampoco en España se llevarán, al menos a medio plazo, a las aulas ordinarias.

DE NIÑOS INEDUCABLES A LA INCLUSIÓN

Ante la ausencia de una respuesta oficial del régimen franquista, que consideraba en general a los niños con discapacidad ineducables, el movimiento asociativo impulsado por las familias empezó a crear en los años 50 los primeros colegios, explica Gerardo Echeita, profesor de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. "La democracia vino a reforzar con subvenciones y conciertos el modelo dual de centros ordinarios y centros de educación especial, que las familias habían creado con toda la lógica. Sin ellos, el futuro de esos niños habría sido absolutamente terrible. Pero ahora debemos superar esa fase para lograr una sociedad inclusiva que conozca la diversidad y la respete", afirma.

Mientras el plan del Gobierno se materializa, un número creciente de familias está recurriendo a los tribunales para impedir que sus hijos sean sacados de los centros ordinarios y llevados a los especiales. "Se ven obligadas a ello porque a pesar de que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad forma parte de la legislación española desde 2008 los centros de educación especial siguen existiendo", afirma la abogada especializada Sandra Casas. Una jueza de Valencia aceptó en diciembre el recurso presentado por los padres de Cristian, un niño de seis años con autismo, para que siguiera en el colegio público en el que está matriculado con los apoyos educativos especializados necesarios. "Es muy duro. Te dicen que no quieres lo mejor para tu hija porque no quieres que la separen de su hermana, de sus compañeros y del entorno que conocen", dice Merche Defez, tía de Cristian, que también se ha negado a que su hija Lara, de ocho años, que tiene Trastorno del Espectro Autista, sea trasladada a un centro de educación especial.

Para que la inclusión funcione, opina Esther Salas, psicóloga, maestra especializada en pedagogía terapéutica desde hace 30 años y directora del instituto público de Benaguasil (Valencia), donde en torno a un 10% de sus 300 alumnos tienen algún grado de discapacidad, hacen falta más recursos, mejoras en la formación inicial del profesorado, cambios metodológicos, como el aprendizaje basado en proyectos, y al menos dos enseñantes por aula en aquellos grupos donde resulta necesario.

europapress.es

El Gobierno prevé 1.780 millones para becas en los Presupuestos de 2019, la cifra más alta de la historia

La inversión en Educación crece un 5,9% hasta alcanzar los 2.722 millones, la mayor cifra de los últimos siete años

MADRID, 14 Ene. (EUROPA PRESS) –

El proyecto de Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2019 presentado este lunes por el Gobierno contempla una dotación total de 1.780 millones de euros para el programa de becas y ayudas a estudiantes, los que supone 205 millones más que en 2018, "la dotación más alta de la historia", destaca el Ejecutivo de Pedro Sánchez.

Según el proyecto de PGE presentado este lunes por la ministra de Hacienda, María Jesús Montero, en el Congreso de los Diputados, la partida destinada al sistema general de becas y ayudas al estudio se incrementa 150 millones en 2019, hasta alcanzar un total de 1.620 millones, con el propósito de que el aumento total de becas para el curso escolar 2019/2020 "sea de 536 millones de euros".

Además, y de forma adicional con cargo a los créditos de este programa, se financia la mayor parte de la aportación de 34 millones de euros para el desarrollo del programa Erasmus+, las becas para el aprendizaje de lenguas extranjeras y las becas Séneca, que se recuperan en 2019, subraya el Gobierno.

El Ejecutivo también destaca que el programa de becas "incluye dotaciones por importe de 100 millones de euros para financiar la cobertura de libros de texto y material didáctico, duplicándose su cuantía respecto del ejercicio anterior, para favorecer los principios de equidad e igualdad y compensar las situaciones socioeconómicas más desfavorables".

Por otra parte, las ayudas para comedor para familias en riesgo de exclusión social se elevan en 25 millones de euros que financiarán diversos programas de lucha contra la pobreza infantil y la protección de las familias, según el proyecto de PGE para 2019.

MÁS DINERO PARA EDUCACIÓN

El proyecto de PGE para 2019 contempla una partida de 2.722 millones de euros para educación, lo que supone un aumento del 5,9% respecto al año pasado hasta alcanzar la mayor cifra de los últimos siete años,

aunque sigue estando lejos del récord registrado en inversión educativa de 2010, cuando se destinaron 3.092 millones de euros.

Dentro de los PGE aprobados por el Ejecutivo de Pedro Sánchez también se han destinado partidas para los Ayuntamientos que "promueven la universalización de las escuelas infantiles entre 0 y 3 años", ha dicho Montero, precisando que se catalogarán como "inversión financieramente sostenible" para que los consistorios puedan destinar parte de su superávit a este fin.

El Gobierno y Unidos Podemos pactaron el pasado mes de octubre aumentar el la financiación de becas y ayudas al estudio, reducir las tasas universitarias a los "niveles previos a la crisis", y extender la educación de 0 a 3 años permitiendo a los Ayuntamientos con superávit a invertir en escuelas infantiles. En concreto, el pacto establecía "simplificar" el sistema de becas y ayudas al estudio para el curso 2019-2020 y "hacerlo más transparente", "priorizando" las "becas concedidas por razones socioeconómicas". Esta medida tendrá "un impacto global de 536 millones".

Además, el acuerdo incluía una dotación de 50 millones de euros para material escolar gratuito en las etapas obligatorias "con el objetivo de ayudar a las familias a superar la cuesta que supone el inicio de curso escolar". Por otra parte, PSOE y Unidos Podemos pactaron "reducir las tasas universitarias a los niveles previos a la crisis".

CANAE Y CEAPA CONSIDERAN "INSUFICIENTE" EL INCREMENTO DE 150 MILLONES DE LA PARTIDA DE BECAS ANUNCIADO POR EL GOBIERNO

La Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) y la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) han calificado como "leve" e "insuficiente" el incremento de 150 millones de euros de la partida destinada a becas en el proyecto de los Presupuestos Generales del Estado (PGE).

En declaraciones a Europa Press, el presidente de CANAE, Carles López, ha criticado al Gobierno de Pedro Sánchez por esta "leve subida" cuando ha anunciado el propósito de realizar "una reforma profunda" del sistema de ayudas a los estudiantes. "Esperábamos una subida más fuerte de becas, porque 150 millones no nos acerca, ni de lejos, a la media europea", ha explicado López, recordando que el pacto de presupuestos suscrito por el PSOE y Unidos Podemos el pasado mes de octubre contemplaba aumentar la partida de becas en 500 millones en dos años.

El presidente de CANAE también considera "muy leve" el incremento de 50 millones de la partida de material escolar, aunque suponga duplicar el dinero que se destina a estas ayudas, como ha subrayado este viernes el Ejecutivo tras el Consejo de Ministros en el que se ha aprobado el proyecto de ley de Presupuestos Generales del Estado para 2019.

En el mismo sentido, la presidenta de CEAPA, Leticia Cardenal, ha calificado como "insuficiente" el incremento de 150 millones del importe destinado a becas. Sin embargo, la representante de las asociaciones de madres y padres admite que supone "un avance" el incremento del presupuesto total a educación un 5,9% hasta alcanzar los 2.722 millones. "Por lo menos hay un avance y dejamos atrás las políticas de recortes del PP", ha armado en declaraciones a Europa Press.

EL MUNDO

Presupuestos 2019: un 6% más de gasto educativo y 150 millones más para becas

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. 14 ENE. 2019

El Gobierno del PSOE ha diseñado las cuentas con escuadra y cartabón para poder presumir de que ha doblado los presupuestos del PP. Si Íñigo Méndez de Vigo el año pasado aumentó un **3%** el gasto educativo pasando de 2.525 a 2.600 millones de euros, el nuevo equipo del Ministerio lo sube hasta el **5,9%** (un total de 2.722 millones). Si entonces se pusieron sobre la mesa 50 millones más para becas, ahora se añaden otros 150, un **10,2%** más.

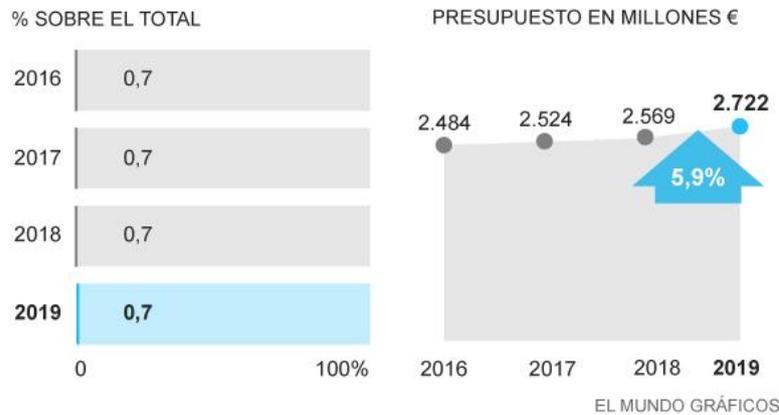
El gasto es el más elevado en los últimos siete años pero aún alejados de la inversión en educación que existía en 2010, cuando se destinaron 3.092 millones de euros para educación, y a mucha distancia del documento base sobre financiación educativa que se redactó con Ángel Gabilondo. La partida educativa sigue representando sólo el **0,7%** de todos los presupuestos, que era lo mismo que ha supuesto con el Ejecutivo de Rajoy.

"¿Dónde está ese 5% del PIB que el PSOE reclamaba en la oposición, que suponía un incremento de 1.500 millones, y que les hizo levantarse del pacto?", se pregunta Sandra Moneo, responsable de Educación e Innovación del PP. El principal partido de la oposición hace notar que el programa de fracaso escolar se ha reducido en cinco millones de euros, mientras que las ayudas a las comunidades autónomas para mejorar la Formación Profesional han menguado en 10 millones y baja la enseñanza compensatoria un **18%**.

El programa de becas y ayudas a estudiantes constituye el pellizco más importante (representa el **65%** del total) y asciende hasta los 1.780 millones de euros, 205 millones de euros más que el año pasado. Dentro de

él, la dotación para el sistema general (las ayudas que se dan a los alumnos en desventaja socioeconómica) y las becas de excelencia llega hasta los 1.620 millones, 150 millones de refuerzo (un 10,2%) más, que suponen la dotación más alta de la serie histórica.

■ Educación



Buena parte de este dinero se lo llevará la bajada de la horquilla que permitirá que las matrículas universitarias sean gratuitas, con lo que, en realidad, no queda tanto dinero que llegue al bolsillo de los beneficiarios. De hecho, un informe interno que maneja el Ministerio de Ciencia e Universidades calcula que costaría mil millones de euros si las tasas fueran gratuitas en toda España, lo que significa que estos presupuestos no dan ni para empezar.

Hay que tener en cuenta también que, desde el curso 2012/2013, los becarios han perdido, de media, **608 euros** anuales de beca, según el último informe de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Crue). Además, el Gobierno ha renunciado a reformar de arriba abajo el sistema de ayudas de José Ignacio Wert y todo apunta, según distintas fuentes consultadas, a que se mantendrá la parte variable de la beca, lo que significa que los becarios no saben hasta bien entrado el curso con cuánto dinero disponen, un obstáculo que aleja al sistema de la equidad.

Según la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (Canae) y la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (Ceapa), estos 150 millones de incremento son "insuficientes". "No nos acercan ni de lejos a la media europea", ha advertido a Europa Press Carles López, presidente de Canae, que recuerda que el pacto suscrito el pasado octubre entre el PSOE y Unidos Podemos contemplaba aumentar las becas en 500 millones en dos años.

Por otro lado, se han puesto 100 millones (50 más que el año anterior) para financiar la cobertura de libros de texto y material didáctico, que duplican la cuantía del ejercicio anterior y recupera unas ayudas fundamentales que el equipo de Wert fulminó. Aquí hay una mejora relevante, que se suma a los "primeros pasos", según la ministra Montero, para ir hacia la universalización de la Educación Infantil entre los cero y los tres años, una exigencia de Unidos Podemos que se concreta con 169 millones de euros para "asegurar una oferta suficiente de puestos escolares en el segundo ciclo de Educación Infantil que garantice la escolarización de los alumnos cuyas familias lo soliciten".

Este dinero va, en realidad, para cubrir los gastos de funcionamiento de las unidades de Ceuta y Melilla, los únicos territorios donde el Ministerio de Educación tiene competencias, pues están transferidas a las comunidades autónomas, así como para reforzar las plantillas tras la reducción de la ratio de alumnos por profesor y "extender la enseñanza de lengua extranjera, procurando su incorporación desde Infantil, y la iniciación temprana en las tecnologías de la información y la comunicación". El Ministerio de Política Territorial y Función Pública desplegará también 30 millones para promover la Educación Infantil en los ayuntamientos.

EL PAÍS

La versión original con subtítulos mejora la comprensión del inglés

Un informe concluye que los ciudadanos de países que proyectan cine y series en su idioma de origen con rótulos, en lugar del doblaje, obtienen mejores resultados en los exámenes lingüísticos

Madrid 15 ENE 2019

Los subtítulos importan. Lo ha mostrado la reciente polémica con Netflix y los rótulos *traducidos* de *Roma*. Y lo afirma un estudio revisado y publicado ahora por la revista *Journal of Economic Behavior and Organization*, que sostiene que ver cine, series y programas de televisión en versión original, en lugar del doblaje, mejora el nivel de inglés. “Tiene un amplio efecto positivo”, defiende el informe, titulado *¿Tv o no Tv? El impacto de los subtítulos sobre las habilidades con el inglés*.

El estudio toma como base principal el TOEFL, uno de los exámenes más conocidos del idioma más estudiado del mundo, y concluye que en los países que suelen subtítular filmes y series se obtienen resultados de 3,4 puntos mejores respecto a las áreas donde se apuesta por el doblaje. El informe también defiende que el efecto de los rótulos puede contribuir hasta en un 16,9% a la mejora en la puntuación en el TOEFL, sobre todo para el llamado *listening*, la capacidad de comprender el inglés al escucharlo.

En media, el 58% de la población se dice capaz de mantener una conversación en inglés en los países acostumbrados a la versión original, frente al 32% allá donde reina el doblaje, según el informe. El texto agrega que en Suecia, Finlandia, Noruega, Dinamarca o Países Bajos, nueve de cada 10 ciudadanos apoyan la afirmación: “Prefiero ver programas y películas extranjeras con subtítulos en lugar de doblados”. En Francia, España o Italia, solo el 30% se muestra de acuerdo, y en Alemania, el 20%.

El informe también se adentra en un análisis histórico y detecta una firme estabilidad en la elección del bando por parte de cada Estado: “Ninguno de los países de la OCDE ha pasado de un modelo a otro desde la Segunda Guerra Mundial”. Las costumbres asentadas entre el público, el mercado ya constituido y los costes fijos ya asumidos complican además cualquier modificación. La reconstrucción del estudio sostiene que el problema de la traducción cobró relevancia de la mano del avance del cine sonoro y que ya en los treinta Paramount Pictures tradujo “14 películas” a idiomas europeos.

Entre las razones por las que cada Estado escogió uno de los modelos —el tercero, el llamado *voice-over*, prevé una única voz que traduce a todos los actores, sin interpretación—, el informe identifica el tamaño del país, la importancia de su idioma y la cantidad de filmes importados como variables relevantes: naciones más pequeñas, menos pobladas, con lenguas con escasa difusión mundial y una menor producción nacional de cine tienden a optar por los subtítulos. El documento también recuerda que la presencia de regímenes dictatoriales en España, Italia o Alemania impuso, en su momento, el doblaje como vehículo de preservación del idioma, aunque el estudio no encuentra pruebas claras de que la mayor o menor democracia del sistema también explique la preferencia por los subtítulos o el doblaje.

El documento —elaborado por los profesores universitarios Augusto Rupérez Micola (ya fallecido), Ainoa Aparicio Fenoll y Albert Banal-Estañol, colaboradores de centros como la Pompeu Fabra de Barcelona, la Escuela de Finanzas de Luxemburgo o la Universidad de la City de Londres— analizó datos referidos al periodo entre 2008 y 2015 de 135 países del mundo. Sus conclusiones reconocen que su mensaje final es “sencillo” y que posiblemente no aporte una “respuesta definitiva”. Sí ofrece, en todo caso, números y análisis a un tema a menudo objeto de debate. De hecho, el documento también sugiere que los Estados podrían implementar políticas que favorezcan los subtítulos.

europapress.es

La Selectividad de 2019 será igual que el año pasado, se realizará antes del 15 de junio y requerirá un 4 para aprobar

MADRID, 16 Ene. (EUROPA PRESS) –

Las pruebas de Selectividad, ahora denominada EvAU (Evaluación de Acceso a la Universidad) o EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad), tendrán que celebrarse antes del 15 de junio de 2019 en todas las comunidades autónomas españolas, y el alumnado deberá sacar al menos 4 puntos sobre 10 para poder estudiar un grado universitario.

Así se establece en la orden ministerial publicada este pasado martes en el Boletín Oficial del Estado (BOE) que determina las características, el diseño y el contenido de la evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, y las fechas máximas de realización para el actual curso 2018-2019. La prueba no presenta novedades respecto a la del año pasado.

Según esta orden, los resultados provisionales de las pruebas de Selectividad de este año deberán ser publicados antes del 28 de junio. La convocatoria extraordinaria de estas pruebas podrá realizarse antes del 13 de julio, si la comunidad autónoma opta por celebrarla en este mes, o antes del 14 de septiembre, en el caso de que se prefiera convocarla a finales de verano.

La prueba de Selectividad sólo es obligatoria para los alumnos que quieran estudiar un grado universitario, y se examinarán exclusivamente de las asignaturas de 2º curso de Bachillerato cumpliendo una serie de objetivos de aprendizaje establecidos, y cuyas calificaciones se calcularán ponderando un 40% la nota de la prueba, que se supera con un 4 sobre 10, y un 60% la de la etapa. El resultado habrá de ser igual o superior a 5 para poder acceder a la Universidad.

El año pasado, unos 300.000 estudiantes realizaron la Selectividad en España. En 2017, se matricularon en las Pruebas de Acceso a la Universidad un total de 280.852 alumnos, de los que el 55,8% fueron mujeres. Así, del



total de alumnos inscritos, finalmente, se presentaron un total de 264.980 a las pruebas y 230.530 estudiantes las superaron.

La prueba tuvo novedades el año pasado, como que los estudiantes pudieran subir nota examinándose de una segunda lengua extranjera además de la que les sea obligatoria, una prueba voluntaria que la universidad podrá tener en cuenta en sus procesos de admisión. También se puede mejorar la nota examinándose de, al menos, dos materias optativas de segundo curso, o presentándose a sucesivas convocatorias de la prueba, en cuyo caso, la nota que se tendrá en cuenta será la más alta que se obtenga.

europapress.es

Celaá asegura que el Gobierno tendrá "los recursos suficientes" para financiar su proyecto de reforma educativa

MADRID, 17 Ene. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Isabel Celaá, ha asegurado que el Gobierno tendrá "los recursos suficientes" para financiar su proyecto de reforma de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que prevé llevar al Congreso en el mes de febrero acompañado de una memoria económica en la que está trabajando su departamento, como ha explicado este jueves en rueda de prensa.

"Efectivamente, tendremos los recursos suficientes para abordar esa ley", ha dicho Celaá sin especificar el importe que requerirá la reforma que derogará la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), incluye medidas como dejar la asignatura de Religión fuera de la nota media, incluir una nueva materia de Educación en Valores Cívicos y Éticos, devolver la obligatoriedad de Filosofía o permitir que un estudiante obtenga el título de Bachillerato con una asignatura suspensa.

En una rueda de prensa conjunta con el ministro de Cultura y Deporte, José Guirao, y el ministro de Ciencia, Innovación y Universidades, Pedro Duque, Celaá ha destacado que el proyecto de los Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2019 contempla un total de 5.412 millones de euros para "políticas educativas, de conocimiento y de cultural", y ha subrayado la confianza del Ejecutivo en lograr el apoyo parlamentario para aprobar estas cuentas. "Estamos trabajando denodadamente para que estos Presupuestos que consideramos espléndidos para la ciudadanía sean aprobados, y estamos en tiempo y forma", ha explicado Celaá ante los medios congregados en el Ministerio de Educación y Formación Profesional, donde ha destacado el incremento del 5,9% de la inversión en educación hasta alcanzar los 2.722 millones de euros.

MÁS BECAS

Dentro de esta partida, Celaá ha resaltado el incremento de becas con la incorporación de 200 millones que eleva la inversión hasta los 1.734 millones de euros para 2019. "La educación empieza a salir de la crisis y de la austeridad", ha remarcado para anunciar que la partida de becas se elevará en 2020 hasta los 2.006 millones de euros, "un 36% más que en 2017", si se hace efectivo el acuerdo entre el PSOE y Unidos Podemos de añadir 536 millones de euros a esta partida este año y el siguiente.

"Este incremento es muy ambicioso, el mayor de toda la serie histórica, y se hará posible tras poner en marcha un nuevo modelo estatal de becas que está siendo diseñado con ayuda del Observatorio de Becas en el que está representada la comunidad educativa", ha añadido la ministra de Educación señalando el "objetivo de incrementar el número de estudiantes becados como la cantidad de becas" del Ejecutivo socialista.

Actualmente, en España existen casi 800.000 alumnos con beca. Dentro del incremento de las ayudas al estudio, Celaá ha subrayado también el incremento en 50 millones de la partida para la cobertura de libros de texto y material didáctico, que dobla su cuantía hasta los 100 millones de euros. "Es una medida compensadora para favorecer la vuelta al cole que las familias suelen sufrir de manera bastante dramática", ha afirmado la ministra.

EDUCACIÓN CONCERTADA

Por otro lado, la ministra no ha podido precisar el importe destinado a la educación concertada. "No sé exactamente la cuantía que se destina a la concertada", ha respondido la ministra en respuesta a una pregunta sobre este asunto. Los presupuestos generales del Estado no contemplan una partida finalista para la educación concertada, sino que es cada comunidad autónoma la que establece los módulos de los conciertos educativos, que renueva de forma periódica.

El ministerio sólo tiene la competencia en Educación en Ceuta y Melilla. En estos dos territorios, Celaá ha señalado el incremento del salario de los profesores de la concertada "equiparándolo a la subida que han tenido también los profesores de la pública".

MOVILIDAD PARA PROFESORES

Celaá ha señalado la incorporación al proyecto de los PGE de partidas para poner en marcha dos programas destinados a los docentes. Uno de movilidad de profesores para el "intercambio de experiencias" que permitan "visitas formativas" entre distintas comunidades autónomas, y otro de "apoyo y estímulo a la innovación educativa" que estarán dotados con 450.000 euros aunque "irán ganando peso de forma progresiva", según ha indicado la ministra.

Celaá ha recordado además los 96 millones de euros que se prevé destinar al Programa de Educación Exterior para dar cobertura a los "180.000 alumnos" que estudian actualmente en las 20 escuelas españolas que existen en diferentes países extranjeros.

ESCUELA

Contra el acoso escolar hacia niñas y adolescentes con discapacidad **EDITORIAL**

El acoso escolar es una lacra que hay que erradicar de nuestras escuelas. Sensibilizar y formar al profesorado para que pueda identificar posibles casos de acoso y atender a las víctimas en los primeros momentos desde el centro educativo es una de las tareas que aún quedan pendientes.

Para prevenir es necesario educar en la no violencia y procurar consolidar el lazo de comunicación con los hijos. Ser testigo y callar también nos convierte en agresores pasivos de un acto de violencia o acoso. Es responsabilidad de todos detectar y frenar casos de acoso y violencia escolar, informando al centro escolar ante la mínima sospecha.

Por ello, hay organizaciones que están implementando aplicaciones móviles e iniciativas para frenar el acoso. Por ejemplo, la Fundación CERMI Mujeres (FCM) desarrollará la aplicación móvil 'MeRespetas', concebida como herramienta digital al servicio de niñas y adolescentes con discapacidad con el fin de luchar contra el acoso escolar por razón de discapacidad.

Las personas con discapacidad tienen un riesgo mayor de ser acosadas, sobre todo en la escuela y más si tenemos en cuenta la variable de género. La 'app' estará dotada con todas las medidas de accesibilidad para poder ser usada sin exclusiones. Asimismo, la Comunidad de Madrid ha preparado un borrador del decreto de Convivencia. Los centros tendrán que informar a la Fiscalía o al organismo correspondiente en función de la gravedad de los hechos si los profesores incumplen con su «deber de poner en conocimiento del equipo directivo» situaciones que «presenten indicios de violencia infantil, juvenil o de género contra niños y niñas o mujeres». El Gobierno regional tiene previsto aprobar el decreto dentro de dos o tres meses, para que entre en vigor en septiembre, justo al inicio del nuevo curso escolar.

Cabe destacar, según datos del Ministerio de Educación, que las autonomías andaluza, madrileña, valenciana y canaria fueron las únicas en superar el centenar de denuncias por bullying anuales. La Policía Nacional, la Guardia Civil y diversos cuerpos de Policía Local registraron un total de 5.500 casos de acoso escolar entre 2012 y 2017, siendo este último año, con 1.054, el que sumó una cifra más abultada de casos, mayor que cualquiera de los cinco años anteriores. Unas cifras que nos hacen pensar si no deberíamos cambiar los modelos educativos de convivencia y educar en valores y sin violencia.

¿Qué efectos ha tenido la Lomce en los resultados académicos?

Mara López

El curso 2016-2017 finalizaba la implantación de la conocida como ley Wert en ESO y Bachillerato, o, lo que es lo mismo, se graduaban en cuarto curso de ESO y segundo de Bachillerato las primeras promociones Lomce. Ahora, una estadística del Ministerio de Educación y FP refleja el efecto de esta reforma educativa en los resultados académicos. Pese a no aplicarse tal y como había sido concebida en un principio, sí se introdujeron cambios en la promoción que hicieron que, por ejemplo, en el caso de cuarto curso de ESO pasaran a contar asignaturas que hasta entonces no lo habían hecho: Hasta ese momento los alumnos habían podido promocionar pese a tenerlas suspensas. Tanto en el caso de cuarto curso de ESO como en el de segundo curso de Bachillerato «se observa cómo ese curso se rompe la racha de mejora de resultados que estaba consiguiendo la LOE», apunta un experto en educación: «En el caso de la ESO, la tasa bruta de graduados [teniendo en cuenta todas las vías para alcanzar el título] desciende de media en España 4,5 puntos porcentuales, pero hay comunidades, como Castilla-La Mancha, donde cae 9,4 puntos porcentuales. Y en bachillerato sucede lo mismo: se rompe la tendencia y se produce un descenso de casi 2 puntos porcentuales [en la tasa de graduación]».

Primera promoción Lomce

En efecto, el impacto de la Lomce en la tasa bruta de graduados en ESO por distintas vías es dispar por comunidades autónomas. El caso de Castilla-La Mancha, con un importante descenso en el curso 2016-2017 frente al curso anterior (todavía con el sistema LOE), no es excepcional. Hay reducciones significativas también



en Ceuta (con 16,8 puntos porcentuales menos), Cantabria (-8,9%), La Rioja (-8,8%), Canarias (-7%), Principado de Asturias y Melilla (ambas, con 6,6 puntos porcentuales menos), Galicia (-6,3%), la Comunidad Valenciana (-6%) y la Comunidad de Madrid (-5,6%). En el resto, la diferencia fue menos notoria, mientras que en dos, la Comunidad Foral de Navarra y Cataluña, no se rompe la tendencia positiva y la tasa de graduados en ESO es positiva.

Esta tasa bruta incluye al alumnado que ha ido promocionando curso por curso en la etapa hasta llegar a 4º, pero también a aquel que ha cursado una FP Básica o el que ha logrado el título por medio de educación para adultos.

En el primer apartado se observa también una reducción del 79,3% al 75,6% (3,7 puntos menos) para el total de España entre los cursos 2015-2016 y 2016-2017, con un mayor porcentaje de mujeres (80,9%) que de hombres (70,6%) que sale de esta etapa con su título. Por comunidades, hay descensos significativos en Ceuta (-12,7%), Asturias (-8,1%), Cantabria (-7,5%), Castilla-La Mancha (-6,8%), Canarias (-6,7%), Comunidad Valenciana (-6,3%) y Castilla y León (4,7%).

En el apartado de la FPB, esta logró que en su primer curso de implantación un 3,1% del alumnado titulara, porcentaje que se elevó a 3,8% el curso siguiente -en su precedente, los PCPI, un 4% del alumnado culminó en el curso 2014/2014, frente al 2,3% que lo lograba en el curso 2009/2010-. Y en el apartado de aquellos alumnos que lograron el título de Graduado en ESO a través de educación para adultos el porcentaje se redujo considerablemente, pasando del 11,1% en el curso 2009-2010 al 7,9% en 2016/2017.

Con respecto al Bachillerato, la situación es similar a la que se produjo en la ESO entre los cursos 2015/2016 y 2016/2017: Se rompe la tendencia al alza en todas las comunidades autónomas menos en dos, en este caso, Aragón y Melilla. Las reducciones de la tasa de graduados, en este caso, es más significativa en Extremadura, con 5,5 puntos porcentuales menos, el País Vasco (-4,6%) y Cantabria (-4,2%). La tasa bruta de población que finaliza el Bachillerato se sitúa en el 55,5% (-1,9 puntos respecto al curso anterior), con la tasa de mujeres que lo hacen (63,3%) también superior a la de los hombres (48,2%).

En cuanto a FP, la tasa de titulación en Grado Medio se sitúa en 23,5% (-1,2 puntos respecto al curso anterior), con un 24,4% de hombres y un 22,6% de mujeres y, en Grado Superior, en 26,7% (-1,1 puntos), con 25,8% de hombres y 27,6% de mujeres.

Variación por comunidad, centro y género

Esta estadística, elaborada por la Comisión de Estadística de la Conferencia Sectorial de Educación, donde están representadas todas las comunidades autónomas, muestra no sólo las variaciones en el tiempo, sino las distancias entre territorios. Así, hay diferencias importantes en la tasa de titulados en Bachillerato, que oscilan desde el 66,5% del País Vasco o el 63,3% de la Comunidad de Madrid y el 40,7% de Ceuta e Islas Baleares. Unas diferencias que, como las de quienes finalizan los estudios de Grado Medio, vienen anunciadas por la tasa de alumnado que finaliza la ESO con el título de Graduado, con el País Vasco, Cataluña y la Comunidad de Navarra por encima del 80% mientras que Baleares, La Rioja, Castilla La Mancha y la Comunidad Valenciana y Ceuta y Melilla no logran llegar al 70%.

Por itinerarios, un 88,2% de quienes se decantan por enseñanzas académicas logran finalizar la ESO frente al 68,7% de quienes eligen enseñanzas aplicadas.

También recoge la estadística del Ministerio los datos de alumnado que promociona con todas las materias superadas y el que lo hace con materias sin superar. En la etapa de ESO, el alumnado que promociona varía desde el 89,0% en primer curso al 85,1% en cuarto curso, con una variación por género, asimismo, de en torno a cinco puntos a favor de las mujeres con respecto a la promoción. Con respecto al alumnado que lo promociona con todas las materias aprobadas, oscila desde el 58,2% en tercer curso -68,4% de quienes promocionan- al 65,5% en cuarto curso (77,1% de quienes promocionan). Aquí, las diferencias por género a favor de las mujeres se elevan a diez puntos. Por comunidad autónoma, las mayores diferencias entre los alumnos que promocionan los cuatro cursos de ESO se observa entre Cataluña (92,7%), el País Vasco (90,9%) y Navarra (90,3%) y Ceuta (74,7%) y Melilla (78,2%). Aquellas donde una mayor proporción de alumnado promociona coinciden con aquellas donde el alumnado la hace habiendo superando todas las materias (80,2% en Cataluña, 77,4% en el País Vasco y 76,9% en Navarra).

En Bachillerato, el 82,6% del alumnado de primer curso promociona, pero sólo el 60,3% (73% de quienes promocionan) lo hace con todas las materias aprobadas. El porcentaje de promoción en el segundo curso es del 81,8%. También aquí hay cinco puntos a favor de las mujeres en las tasas de promoción.

Por último, en lo que viene siendo una reivindicación por parte de organismos como el Consejo Escolar del Estado en sus sucesivos informes anuales, se recogen datos desagregados por titularidad del centro. Así, se puede observar cómo el porcentaje medio de alumnado que promociona los cuatro cursos de ESO se sitúa en el 83,5% en los centros públicos, en el 91,4% en la enseñanza concertada y en el 97,9% en la privada. Promocionan con todas las asignaturas el 67,3% de los alumnos en los centros públicos, el 79,5% en la concertada y el 92,2% en la privada.

Inyección de fondos para educación

La partida de educación experimenta una subida importante, del 5,9%, en el proyecto de ley de Presupuestos Generales del Estado (PGE) para 2019 y, además, el capítulo que más se incrementa en educación no universitaria es el de becas y ayudas al estudio, con 150 millones más de los 536 pactados con Unidos Podemos en un plazo de dos años, hasta alcanzar los 1.620 millones de euros, «la dotación más alta de la historia».

Se incluyen, también, 100 millones de euros para financiar la cobertura de libros texto y material didáctico, el doble que en 2008, 25 millones de euros para financiar programas de lucha contra la pobreza infantil a través por ejemplo de ayudas para comedor y un millón de euros para un plan de inclusión educativa encaminado a combatir la segregación escolar.

Desde el sector de Enseñanza de FeSP-UGT se valora del borrador que adquiera un mayor peso la partida de educación y que, dentro de esta, el programa de becas y ayudas al estudio cope el 65,4%, pero se apunta que desde 2011 se han dejado de invertir 6.000 millones de euros en educación como consecuencia de los recortes. El sindicato FeSP-UGT aprecia las ligeras subidas en los programas de educación infantil y primaria (169 millones) o formación del profesorado (408 millones) mientras que otros, como el de educación compensatoria, de educación secundaria, de formación profesional, escuelas oficiales de idiomas e inversiones en centros educativos siguen bajando. El proyecto de ley blinda la subida salarial de los empleados públicos en un 2,25% con respecto a diciembre de 2018 y mantiene la tasa de reposición de empleo público en todas las Administraciones educativas en el 100%.

Con respecto al ejercicio anterior, la partida para educación, de 2.722 millones de euros en total, representa la mayor de los últimos siete años, pero inferior todavía al récord alcanzado en 2010, con 3.092 millones de euros. Tanto UGT como CEAPA han aprovechado para reclamar al Ejecutivo de Pedro Sánchez que se vuelva a estas cifras previas a la crisis para dar por zanjada la época de recortes.

Para la confederación CANAE, «La subida de las becas es importante, pero podía haber sido aún mayor, y, además, falta ver cómo se concreta, porque si hay dinero pero no un cambio de modelo puede no ser tan relevante como pudiera parecer», en palabras de su presidente, Carles López.

«Positivo pero insuficiente» es este presupuesto a juicio de Save the Children, «con medidas esperanzadoras para la infancia, pero lejos de ser todas las que se requieren para contribuir de forma efectiva a la lucha contra la pobreza infantil». Entre estas figura un aumento en la prestación por hijo a cargo, con dos tramos en función de la intensidad de la pobreza (49 euros al mes para familias en situación de pobreza grave y 28,5 en los demás hogares en situación de pobreza, frente a los 100 a que se aspira en 2022). Desde la ONG se ha pedido que se dé un mayor peso a la educación en el conjunto del presupuesto, del que hoy supone solo un 0,7%.

Los editores de libros de texto, sobre la recentralización de la educación: "Hay que poner orden y sentido común"

El presidente de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (ANELE), José Moyano, ha reclamado aplicar "orden y sentido común" en el sistema educativo español para evitar la "falta de coherencia" que, según este colectivo, está poniendo en peligro la industria del libro en España. Moyano ha respondido así en rueda de prensa preguntado por las propuesta de recentralizar competencias educativas que han defendido formaciones políticas como el Partido Popular o VOX.

"Yo creo que tiene valores muy positivos el tema de las transferencias a las comunidades autónomas, pero hay que poner orden y sentido común", ha expuesto Moyano este martes durante la presentación del informe 'El entorno económico e institucional del sector del libro de texto', elaborado por Juan José Durán.

El informe señala las "políticas de las administraciones públicas", en concreto de las comunidades autónomas, "están teniendo una incidencia importante" en la actividad del sector "poniéndola en riesgo" con políticas como "las ayudas para la financiación de los libros de texto", algo que la patronal considera que genera "incertidumbre" entre los editores.

"No digo que haya que recentralizar, pero sí aplicar el sentido común, que el país lo necesita urgentemente, y las empresas no estamos para que se juegue con ellas, porque hay muy pocas y van a desaparecer si no se toman medidas", ha advertido el presidente de ANELE, mientras el director ejecutivo de la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), Antonio María Ávila, ha reclamado "liderazgo" político para fomentar la "coordinación" autonómica.

"El problema no es si se centraliza o no, sino que tenemos que coordinarnos, y falta un liderazgo y que todas las partes cumplan porque cada partido hace cosas distintas en cada comunidad. No es un problema de norma, es de conducta", ha sentenciado Ávila durante la presentación celebrada en el Colegio de Economistas de Madrid.

En ese sentido, el representante de la Federación de Gremios de Editores de España ha señalado la "legislación permanente" de las comunidades autónomas, la diversidad de normas y medidas como los préstamos de libros de texto como las amenazas del sector editorial, que representa el 1% del PIB de España, según los editores. "Y si no tenemos beneficios, nos queda una única solución, que es cerrar", ha advertido.



El autor del informe, el catedrático Juan José Durán, ha afirmado que "la proliferación de normas y su contenido dan la sensación de que cada autonomía quiere diferenciarse de las demás", lo que genera, en su opinión, "una falta de coherencia en el sistema educativo" que repercute "en la desigualdad en el gasto por alumno" y "en los medios para el tratamiento de alumnos con dificultades".

CONTRA EL PRÉSTAMO DE LIBROS

Sin embargo, Durán ha cuestionado los sistemas de préstamo de libros de texto o "bancos de libros solidarios" porque "pueden fomentar el deterioro y obsolescencia de los libros y desalentar su lectura y la formación de bibliotecas familiares". También porque podrían "estar vulnerando los derechos de autor" y la Ley de Propiedad Intelectual, han subrayado desde ANELE.

"Todos los estudios de la OCDE y de la UNESCO sobre rendimiento escolar relacionan los buenos resultados con la existencia de un libro escolar en la casa de los niños", ha asegurado Antonio María Ávila de FGEE, reclamando un sistema de ayudas personalizadas para la adquisición de libros de texto que favorezca a las familias sin recursos y permita a cada niño que "use el libro y lo destroce porque quiere estudiarlo" sin miedo "a que le vayan a poner una sanción por tocarlo".

Desde ANELE, su presidente José Moyano ha tildado de "populistas" algunas de las medidas sobre libros de texto defendidas por los principales partidos políticos, y ha criticado la propuesta de Ciudadanos ante la presencia de su portavoz de Educación en el Congreso, Marta Martín, que ha asistido a la presentación

"No me parece el modelo más liberal que los padres compren los libros y los dejen gratuitamente en el colegio dos años después para que se los den el año siguiente, eso es una perversión", ha expuesto el presidente de los editores.

¿Quién se atreve a evaluar al profesor?

Saray Marqués

Un 78% de las enmiendas presentadas por las organizaciones al anteproyecto de ley orgánica de educación fueron rechazadas el martes 8 de enero por el Pleno de Consejo Escolar del Estado. 431 de 551. Entre las 120 aprobadas, y que se incorporarán al dictamen, figuraba una que lograba colarse en este informe por la mínima —32 votos a favor y 29 en contra—. En ella, la confederación de asociaciones de estudiantes CANAE proponía incluir en la futura ley educativa una evaluación de los profesores por parte de sus alumnos, al menos a partir de ESO. Esta sería informativa y serviría para elaborar planes de mejora.

A Carles López, presidente de CANAE, le sorprende que, una semana después, aún siga generando titulares: «Lo que nosotros proponíamos es que, junto con las evaluaciones de diagnóstico, se hiciera una evaluación del entorno educativo del estudiante y, dentro de él, de las infraestructuras, por ejemplo, pero también de la labor docente. Es una forma de abrir el debate, de aspirar a una evaluación en conjunto del sistema educativo, con el único objetivo de establecer planes de mejora, de obtener una mejor información de cómo funciona la educación».

En estos días, López ha escuchado, por ejemplo, que los estudiantes no tienen capacidad, que no están preparados para esto, o que no es su función. Pero pocas veces ha oído que lo que pide CANAE, en realidad, está en sintonía con lo que reclama el Comité para los Derechos del Niño de Naciones Unidas, cuando reclama una mayor participación de los alumnos en el día a día de sus centros. O de lo que la OCDE en sus informes PISA y TALIS o la IEA en PIRLS recomiendan y hay países que ya están haciendo. «Nosotros creemos que los estudiantes, como receptores de la docencia, pueden evaluarla, que de sus opiniones pueden resultar aportaciones interesantes, y que esto forma parte tanto de un proceso de empoderamiento de los alumnos como actores principales como de evaluación integral del sistema, muy necesaria», reflexiona López.

Oposición sindical

Nicolás Fernández Guisado es el presidente de ANPE, y se muestra frontalmente en contra de la enmienda, que denomina «estrambote». También ha sido testigo del gran revuelo que ha generado, pero se tranquiliza porque cree que «es una enmienda de las miles que luego no van a ninguna parte». O eso es lo que espera: «No tiene sentido que se incorpore al texto de una ley. En el Ministerio no la van a aceptar. No son tan irresponsables. Es una propuesta descontextualizada, que debería enmarcarse dentro de un estatuto docente, del abordaje de la profesión docente. Nosotros estamos a favor de la evaluación, pero no tienen ningún sentido que el alumno evalúe al profesorado, ¿con qué criterio?, es un brindis al sol, pero en nuestra cultura del buenismo, de agradar a todos los sectores, se ha aprobado».

Si, frente a su pronóstico, el Ministerio la incluyera en la futura ley educativa, ANPE «se opondría y la combatiríamos, por contraria a la libertad de cátedra y el principio de autoridad». No entiende Fernández Guisado que sea necesaria, por otra parte, una mayor necesidad de participación, ya canalizada a través de los consejos escolares. «Una cosa es la opinión, y no nosotros no estamos en contra de la libertad de expresión, y

otra es la evaluación. El profesorado ya está sometido a evaluación, como los centros, pero por quien tiene competencia para ello (inspección educativa, administración), y con los consiguientes efectos.

José Antonio Martínez es el presidente de honor de la federación de directores de instituto Fedadi. Además, participa en el Consejo Escolar del Estado como persona de reconocido prestigio. Para él, la propuesta de CANAE puede servir «para abrir el melón de la evaluación del profesorado». «Es evidente que lo que no se evalúa no se puede mejorar. Y para analizar si el profesorado es competente y está formado hay muchos indicadores, entre los que la opinión de los alumnos ha de tenerse en cuenta, sin duda, pues este puede aportar mucho sobre cómo explica, si se le entiende, etc.», comienza. Como director de instituto, él mismo desarrolló hace una década cuestionarios para alumnos, padres y profesores acerca del grado de satisfacción: «Generan mucho miedo pero se suelen equivocar poco».

Dentro de la actual corriente, con las evaluaciones de diagnóstico como instrumento de mejora, no ve factible que el docente se escape a estas. En sus tiempos era así, recuerda —«A mí me evaluaban como director, pero en más de 30 años nunca nadie me evaluó como profesor, jamás nadie entró en mi clase, y no me parece bien»— pero este panorama debería cambiar. «Se ha de evaluar y la evaluación ha de tener consecuencias», zanja Martínez. Las respuestas de los directores de instituto en el último informe Talis (2013) reflejan que esta situación sigue parecida a día de hoy: Un 36% de los docentes —frente al 9% de media en la OCDE— nunca han sido sometidos a una evaluación formal.

Como el padre del informe PISA, Andreas Schleicher, Martínez cree que hay dos tipos de evaluación, administrativa y profesional. «Y en España, la poca que hay es administrativa y con apenas repercusiones. En nuestro país el profesorado, cuando entra en la docencia, tiene una retribución superior a la media del resto de países, pero esta se estanca con el paso del tiempo. Y no basta con subirla a base de cursillos. En Francia existe una evaluación pedagógica para el profesor, que quizá sea demasiado administrativa, en que el inspector y el director tienen prácticamente todo el peso, pero con efectos. Con eso, los profesionales se ponen las pilas», apunta.

El informe Talis apuesta por este tipo de evaluación más administrativa, pero cruzada con otros indicadores a partir de las notas y conocimientos de los alumnos, la evaluación entre docentes y, también, de los resultados de las encuestas al alumnado.

Mejorar la educación: una ilusión perdida

«Hemos perdido el relato. Es muy difícil, por no decir imposible, que te presten atención en un instituto cuando hablo del anteproyecto de ley educativa a mis compañeros estudiantes. Existe una desafección absoluta por parte de los jóvenes». Así me lo expresaba un líder estudiantil hace unos días.

Juan A. Gómez Trinidad

Consejero Titular del Consejo Escolar del Estado

Coincido con su diagnóstico y lo hago extensivo al resto de la comunidad educativa e, incluso, a la sociedad española en general. Intentemos, más allá del diagnóstico, analizar las causas de ese desencanto. Si bien es cierto que para educar a un niño se necesita a toda la tribu -aunque cada uno en su papel- no es menos cierto que si la tribu está desesperanzada sobre la posibilidad de educar o de enseñar, el fracaso está garantizado.

Una de las causas que se alega es el número excesivo de leyes educativas que ha habido en este país, hasta tal punto que solo citarlas convertiría este artículo en una sopa de letras: LODE, LOGSE... y así hasta la LOMCE. Pero no es lo mismo el número de leyes aprobadas que el número de leyes implantadas realmente.

Una de ellas, la LOCE – conocida como Ley de Calidad, de Pilar del Castillo – no llegó a efecto al suprimirse mediante un Real Decreto el calendario de implantación de la misma. Algo similar ha ocurrido con la actual LOMCE, del ministro Wert. Estas dos leyes han sido las únicas que han pretendido cambiar algo, no todo, del sistema educativo vigente español desde hace ya treinta años: los mismos que va a cumplir la LOGSE. Y las mismas dos leyes a las que con razón o sin ella, ahora no entro en el tema, no se les ha dejado experimentar una variante del modelo.

Tanto el asiento pedagógico, basado en la comprensividad, como la arquitectura del sistema educativo (Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato o Formación Profesional) siguen teniendo la misma duración y casi los mismos currículos. El sistema de formación, selección y evaluación del profesorado se mantiene con leves modificaciones. Lo mismo ocurre con el modelo de dirección o la organización de centros – tal vez la tan apelada autonomía ha sufrido un cierto cambio, pero a la baja, como puede comprobarse con la gestión económica, por citar sólo un ejemplo-.

Por lo tanto, es muy matizable que la causa de la situación educativa sea el número de leyes educativas. Tal vez el desencanto y la desafección provienen del ruido político y la resonancia mediática y social consiguiente que produjeron los debates legislativos. En cualquier caso, ha calado en la sociedad que los partidos han convertido la educación en un instrumento político. Esta idea se ha visto reforzada tras el fracaso del pretendido pacto educativo que arrancó desde el Congreso de los Diputados y del cual se levantó el Partido Socialista aduciendo una excusa de tan poco calado como la falta de financiación por parte del Estado, cuando todos sabemos que el Ministerio sólo aporta un 5% del gasto educativo.

La precipitación del gobierno actual para aprobar una nueva ley, sin que haya el necesario debate, primero, sobre el diagnóstico de los males de la educación en España y, segundo, sobre las medidas necesarias para



corregirlos debilita no sólo la legitimidad del proyecto, sino que ahonda la brecha entre el Ministerio, la clase política y la sociedad. Por lo tanto, la situación expresada por el líder estudiantil tiene parte de su explicación en la precipitación ministerial con la que ha abordado este proyecto legislativo.

La segunda causa de esa desafección es la falta de un pacto político de Estado tras haber calado en el imaginario colectivo la necesidad de un pacto como condición necesaria para la calidad de la educación. En este sentido, un responsable educativo del Ministerio ha manifestado que, si hubiera que esperar a la existencia de un pacto, no habría forma de legislar. Tiene toda la razón.

No deja de ser esperpéntico cómo se redactó el Real Decreto Ley 5/2016 de 9 de diciembre con el que se pretendía -y se consiguió- paralizar los aspectos más problemáticos de la LOMCE, para lo cual se introdujo la siguiente coletilla: «Hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación, ...».

Una norma legislativa debe ser precisa y no dar pie a confusión. Tal expresión generaba muchas dudas, que en su momento advertí. La primera de las cuales era: ¿qué pasa si no hay ley resultante del pacto por fracaso del mismo? En esa situación estamos y por ello era necesario una ley, tal vez de un artículo único, que mantuviera la actual situación de las evaluaciones de diagnóstico con carácter muestral y el modo de titular sin necesidad de reválidas, hasta la elaboración de una nueva ley en la que se abordara, con carácter global, las reformas necesarias que necesita el sistema educativo español.

Con este anteproyecto, se ha querido dar una respuesta técnica necesaria a un problema planteado por la suspensión de la LOMCE y que afecta fundamentalmente a las evaluaciones finales y al modo de titular – las famosas reválidas-. Hasta ahí bien. Pero se ha aprovechado para resucitar las batallas ideológicas que tanto daño hacen a la educación española y que, más allá del rédito electoral que produzca al partido en el gobierno, lo cierto es que generan un ruido innecesario en la educación. Como todos los educadores sabemos, el bien no hace ruido y el ruido no hace bien.

Queda pendiente el tema del pacto y de los múltiples interrogantes que plantea. Cabe preguntarse: ¿Es necesario? ¿Es posible hoy día? Si la respuesta fuera negativa en ambos casos: ¿qué podemos y debemos hacer? Está claro que si seguimos haciendo lo mismo no podremos obtener resultados diferentes. Si en algo estamos de acuerdo todos es en la necesidad de mejorar la situación educativa actual. Abordaremos el tema en un próximo artículo.

Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la Reforma Educativa

Antonio Bolívar

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Granada

En la «exposición de motivos» el anteproyecto se refiere a «la reciente agenda 2030 de la UNESCO en lo relativo a la educación». ¿Qué significa, supone o compromete la Agenda 2030 y en qué grado se ve reflejada en el actual anteproyecto? Si bien reconoce que restaurar la LOE, exige «revisar algunas de sus medidas y acomodarlas a los retos actuales de la educación», poco hay en el articulado referido al currículo y en los objetivos que se proponen que permita acoger explícitamente los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS).

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y adoptada por 193 Estados miembro desde finales de 2015, con sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (organizados en tres dimensiones de desarrollo: inclusión social, protección ambiental y crecimiento económico) trazan un ambicioso programa para un mundo no sólo sostenible sino en el que merezca la pena vivir. En este mundo la educación básica debe estar garantizada para todos, la pobreza debería haberse erradicado y se habrán dado pasos decididos para proteger el planeta.

El ODS número 4 establece como compromiso: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Se puede considerar que el objetivo global de la nueva Ley educativa es conseguirlo, pero -en cualquier caso- no solo ni en el marco de la Agenda 2030. En conjunto, creo, más se piensa es un asunto de los «países en desarrollo» que algo que nos concierna directamente. Como si ya tuviéramos plenamente alcanzado dicho objetivo. Leyendo el extenso "Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de Desarrollo Sostenible», en lo relativo a los compromisos en educación aparecen como generalidades y vagos propósitos.

En la propuesta de reforma se dice que el currículo contribuirá «preparándoles para el ejercicio de una ciudadanía activa y democrática en la sociedad actual» (art. 6. 2), así como que en el Tercer Ciclo de Primaria se incluirá «la Educación en valores cívicos y éticos» (igualmente en alguno de los cursos de la ESO). En dicha área se prestará especial atención al conocimiento y respeto de los Derechos Humanos y de la Infancia y a la igualdad entre hombres y mujeres». Pero no se incorpora explícitamente la Educación para el Desarrollo Sostenible y ciudadanía mundial» en toda la enseñanza obligatoria, al menos como dimensión transversal, así

como la perspectiva de ciudadanía mundial, que requiere la Agenda 2030. El referido Plan de acción cifra hacerlo para 2025. Dicha educación incluye la educación para la paz y los derechos humanos, la educación intercultural y la educación para la comprensión internacional. Nada se compromete acerca de la Formación del Profesorado (inicial y permanente) del profesorado en esta dimensión, que se relega para 2021-22.

La Agenda 2030 destaca la necesidad de diseñar un planteamiento curricular novedoso, basado en la formación de ciudadanía y con un enfoque de sustentabilidad. Educar a niños, niñas y jóvenes para vivir en este mundo complejo e interconectado, incluyendo en el currículo educativo estrategias para comprender el mundo, competencias socio-afectivas para manejarse en él y de capacidad crítica, de manera que se fomenten valores de dignidad humana, igualdad, justicia, solidaridad y participación, que están en la base de una convivencia democrática pacífica.

Una visión sostenible de los sistemas educativos exige que desde la escuela se aprenda, se conciencie y se dialogue sobre los retos del medio ambiente y del desarrollo social y cultural. En este país, tan dado a **miradas cortoplacistas**, a reformas educativas según gobiernos, la Agenda 2030 también debiera representar un cambio en la forma de concebir los problemas educativos, relacionarlos transversalmente con otras instancias, problemas sociales y pueblos. En fin, otras formas y caminos de plantear la educación. Los problemas educativos han de ser atendidos a escala global

el diario de la educación

Héroes y heroínas ‘por decreto’

El borrador del decreto de convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid ha generado polémica al plantear sanciones para aquellos alumnos y alumnas que omitan su deber de comunicar al personal del centro situaciones de acoso que les consten. Analizamos con diversas voces esta y otras estrategias para frenar la violencia en las aulas.

Saray Marqués

La semana pasada era noticia el borrador del decreto de convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Con 34 páginas, desarrolla y detalla el Plan de Lucha contra el Acoso Escolar puesto en marcha por esta comunidad en 2016.

Desde la Fundación ANAR, que además de su teléfono propio gestiona desde octubre el teléfono del acoso escolar del Ministerio de Educación y FP (900018018), se ve como una medida positiva, que refleja que, como otras comunidades, “Madrid tiene una mirada cada vez más atenta hacia este fenómeno”, en palabras de Sonsoles Bartolomé, responsable del departamento jurídico del Teléfono ANAR.

Madrid es, tras Andalucía, la comunidad en la que más casos de acoso se registraron en 2017, último año con datos disponibles: 170 de los 1.054 de toda España, según Save the Children, que valora que “se tome en serio este problema y se plasme en la legislación”, según Lucía Martínez, experta en incidencia política de la ONG. También para Pedro Uruñuela, presidente honorífico de la Fundación Convives, el nuevo decreto incluye algunos avances, como que se recupere el sistema de mediación (aunque entremezclado con la sanción, no como una alternativa clara a esta).

Sin embargo, si algo ha llamado la atención es lo lejos que va Madrid en su intento de involucrar a los alumnos y alumnas que presencien situaciones de acoso escolar. Así, dentro del artículo 35 se considera falta grave “la omisión del deber de comunicar al personal del centro” estas situaciones “cuando la comunicación pudiera realizarse sin riesgo propio ni de terceros”. Las medidas correctoras van desde la expulsión de clase o la privación del recreo a la prohibición de participar en extraescolares durante un mes o la expulsión del centro hasta cinco días.

“Yo creo que sería injusto poner el foco sólo en los alumnos, ha de estar en toda la comunidad educativa, pero entiendo que se les está visibilizando, sin presionarles ni responsabilizarles de la violencia en el centro, animándoles a aportar su granito de arena: ‘Si lo ves y puedes comunicarlo, hazlo’”, analiza Bartolomé. “Yo no me posiciono a favor de las sanciones, pero entiendo que, en derecho, toda norma que conlleva una obligación sin la correspondiente sanción se queda parca”.

Para ella, si se busca que los terceros se posicionen ante situaciones de violencia –una obligación contemplada ya para los adultos en las leyes de protección del menor–, es necesario demostrar que el sistema protege tanto a la víctima como a la persona que lo cuenta: “En el caso de los niños, se les ha de cuidar especialmente”. Si las cosas se hacen bien, prosigue, además se les estará ayudando a construirse como ciudadanos.

Campañas y cifras

Campañas no faltan en esta línea. Algunas parten de la propia Administración, como esta del Ministerio que busca “héroes y heroínas sin antifaz”, o esta otra de Mediaset, a la caza de valientes. El programa finlandés Kiva también se centra en capacitar al alumnado para que tenga una postura activa contra el maltrato, y la comunidad científica ha resaltado el papel clave de los *upstanders*, esas personas que se posicionan siempre ante la violencia, lo que se traduce en *clubes de valientes* en muchos centros de nuestro país.



Sin embargo, las cifras del teléfono del acoso escolar del Ministerio del año 2017 (últimas disponibles) reflejan que, de las 7.508 llamadas registradas, sólo 84 fueron de compañeros o amigos de la víctima (un 1%).

Nuria Manzano es la directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio, el órgano encargado de desarrollar su Plan Estratégico de Convivencia Escolar. Considera que estos datos deben tomarse con cautela, pues se refieren a una pequeña muestra: “Además, hay muchos factores que pueden influir, como el género, la titularidad del centro o la edad de los chicos, que conforme van haciéndose mayores van adquiriendo un mayor compromiso con lo que pasa a su alrededor”, matiza, “Por supuesto que para nosotros son muy importantes los iguales, que quizá están viendo un hecho y no tienen una representación mental clara de lo que eso implica, pero también lo son los profesores, por lo que el Ministerio no solo ofrece el teléfono del acoso sino formación para que sean capaces de identificar los síntomas que denotan que está sucediendo algo aunque aún no lo estén viendo”.

Para Manzano “puede resultar contradictorio buscar un mayor compromiso y colaboración por la vía del castigo”: “Creemos que la convivencia se ha de mejorar en términos positivos y no de sanción, y que castigar por no alertar de lo ocurrido puede tener efectos secundarios”.

Del mismo modo lo ve Lucía Martínez, que entiende que las medidas en este sentido han de ser educativas y no punitivas: “Es cierto que existe una ley del silencio, pero, ante esta, se ha de prevenir, sensibilizar, potenciar la solidaridad entre alumnos, crear espacios de diálogo, transmitir que comunicar lo que ocurre no va a conllevar repercusiones negativas, transformar a los niños en sujetos activos y responsables desde una perspectiva de derechos”.

También Uruñuela, que apuesta por crear un enfoque preventivo y proactivo y no reactivo sancionador. Para él, un fallo del decreto madrileño es considerar el acoso un problema individual, cuando “es una patología de la relación del grupo”: “Se han de crear las condiciones y el clima que impidan que exista, que haga que se vea muy mal desde el principio, con alternativas para gestionar conflictos”, apunta, creando, al tiempo, “cauces de fácil acceso en los centros para plantear problemas sin desvelar el nombre, para que el alumno pueda exponer lo que ha visto sin problemas”.

Para él, de nada sirve decir “sé valiente” sin tener en cuenta los desequilibrios de poder o sin haber formado a los chavales para que desarrollen una serie de competencias: “No es un problema de falta de voluntad sino de capacitación y educación. Y persistirá si no consideramos la convivencia un aprendizaje tan importante como las matemáticas, la lengua o el inglés, si la vemos como un medio para lo importante”, zanja.

Cambio de cultura

La ley del silencio hace que en muchos centros educativos lo peor que le pueden llamar a un alumno sea “chivato”. Así lo recoge el que fuera Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, Javier Urra, en *La huella del silencio* (Morata). Urra se muestra favorable a la modificación legislativa que ahora propone Madrid. Ve las sanciones para quienes no se implique “más una medida pedagógica e ilustrativa, pues ser ciudadano conlleva compromiso”. “Hacer que los alumnos sean cascos azules no es fácil, pero es muy importante abordarlo, y la sociedad lo está haciendo”, prosigue. “No se les está criminalizando, ni a ellos ni a sus profesores, se les está haciendo corresponsables. Tampoco se trata de penalizar lo que acontece en la escuela sino de que aflore”.

Para Urra, es trasladar la cultura que hoy existe en violencia de género a la violencia contra la infancia, al acoso escolar que, apunta, aunque afecta a entre un 1% y un 3% del alumnado, tiene importantes repercusiones: es el principal responsable del suicidio infantojuvenil, según la Asociación Americana de Pediatría “y esconde muchas derivadas subterráneas, como la violencia filio-parental o, incluso, la violencia de género”.

Que la erradicación de la violencia contra la infancia está cada vez logrando una mayor importancia se refleja también en el anteproyecto de ley integral que ha preparado el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Este contempla la existencia de un coordinador de bienestar y protección en los centros educativos, que para Uruñuela podría resultar similar al coordinador de convivencia que ya existe en comunidades como Castilla y León. Según él, es muy positivo que exista una persona encargada con unas funciones concretas, pero “se le ha de capacitar, liberar de horas lectivas, darle poder...”. Si no, teme, puede suceder como ocurre muchas veces con los responsables de igualdad en los consejos escolares, una figura de adorno sin capacidad de influir.

Las organizaciones de infancia tienen grandes esperanzas en esta ley, que desde el Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas se ha venido reclamando en sus informes periódicos (el último, el año pasado) pero que de momento el Gobierno no está tramitando con carácter de urgencia. Con ella se pretende unificar el registro de notificaciones de sospecha de violencia contra la infancia desde la escuela y otros ámbitos como los centros sanitarios, los servicios sociales y las fuerzas y cuerpo de seguridad del Estado. Desde la escuela es desde donde menos notificaciones de sospecha están llegando al actual registro, conocido como RUMI, centrado en el maltrato infantil. Para Carmela del Moral, analista jurídica de Save the Children, “la escuela es un ámbito de detección idóneo de distintos tipos de violencia contra la infancia y el hecho de que los profesores y profesoras no la estén notificando puede obedecer a que no existe formación específica durante la formación

inicial y a que no hay protocolos claros que aseguren cómo se va a desarrollar el proceso, dejando el peso de la notificación sobre los hombros de docentes que no reciben apoyo, que se sienten solos”.

Un decreto en fase de consulta

El decreto de convivencia está siendo analizado por el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. En la mañana de ayer, la FAPA Giner de los Ríos pidió en su seno la eliminación de la omisión de deber de comunicar una situación de acoso del listado de faltas graves. Otras organizaciones, como Escuelas Católicas, plantearon que se considerara falta leve. El viernes se definirá la posición al respecto de este organismo –no vinculante– en la Comisión Permanente.

Desde la asociación de directores de instituto de la región, Adimad, su presidenta, Pilar de los Ríos, ve “increíble” que, siendo los directores de centros públicos los encargados en buena medida de poner en marcha estas medidas, no hayan sido consultados y se hayan enterado por la prensa de este borrador. A De los Ríos le preocupa que se sobrecargue a centros, equipos directivos y profesores de cada vez más competencias sin recursos extra, y que se les encomiende corregir conductas contrarias a la convivencia que se dan fuera del recinto del centro. Como Uruñuela, ve bien que se recupere la mediación, aunque cree que el texto es confuso en este apartado y no queda claro si se ha de incoar un farragoso expediente disciplinario de todas formas. Por otra parte, no cree que se anime al alumnado a participar y ayudar a detectar posibles situaciones de acoso con una espada de Damocles encima: “Si no, te castigo”: “No somos policías, no va de perseguir a los alumnos. Así sólo conseguiremos que su coraza sea aún más dura. El camino es concienciar para que no se consienta”.

Los alumnos con bajos recursos mejoran sus notas en ciencias al controlar la ansiedad

Los estudiantes de instituto procedentes de familias de bajos ingresos obtienen mejores calificaciones en las asignaturas de ciencias cuando logran calmar sus emociones negativas antes de los exámenes. Así lo indica una nueva investigación que analiza cómo la inseguridad influye en el éxito académico.

Elena Turrión

Algunos estudiantes experimentan verdadera angustia a la hora de enfrentarse a las asignaturas de ciencias. En el caso de los números, este fenómeno se conoce como ansiedad matemática y tiene mucho que ver con factores psicosociales.

Para saber más sobre cómo afecta este bloqueo en el rendimiento académico, un equipo de investigadores estadounidenses liderado por Christopher S. Rozek, del Departamento de Psicología de la Universidad de Stanford, ha comparado las notas de más de mil estudiantes de secundaria antes y después de hacer ejercicios para controlar la ansiedad.

Según el estudio, publicado esta semana en la revista PNAS, al regular el estrés y el miedo los estudiantes de familias con rentas bajas mejoran sus resultados en las asignaturas STEM (ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, por sus siglas en inglés). No ocurre lo mismo con los alumnos de hogares más ricos, que mantienen sus calificaciones.

“Observamos que los estudiantes de bajos ingresos son más propensos a tener ansiedad antes de los exámenes y son más vulnerables frente las emociones negativas, lo que repercute en su desempeño escolar”, declara a Sinc Rozek.

Para los expertos, esto se debe a que algunos jóvenes de entornos menos favorecidos sienten mayor miedo a fracasar que otros con más recursos que, si suspenden pueden contratar clases particulares o acceder a otras vías para alcanzar el éxito académico y profesional.

“También pesa sobre ellos el estereotipo negativo que señala que los estudiantes con peor situación económica sacan notas más bajas. Tienen más presión porque no quieren que se confirme que eso es así”, apunta el investigador.

“En la investigación empleamos técnicas para ayudarles a canalizar sus emociones negativas y a adoptar una visión más positiva sobre el estrés, que puede utilizarse para mejorar el rendimiento”, añade.

Escribir sobre los sentimientos

Para llegar a estas conclusiones, Christopher S. Rozek y sus colegas les pidieron a 1.175 estudiantes estadounidenses de noveno curso (de entre 14 y 15 años), con diferentes situaciones económicas, que realizasen tareas como escribir sobre sus sentimientos antes de los exámenes de finales del primer y segundo semestre del curso de biología.

Estas evaluaciones, las primeras de la escuela secundaria, son especialmente importantes para los alumnos estadounidenses, ya que representan un alto porcentaje de la calificación final del curso.

Según los resultados, solo el 18 % de los alumnos procedentes de hogares con menos ingresos suspendieron las pruebas, frente al 39 % que tenía la materia suspensa antes del experimento. La tasa de fracaso se redujo a la mitad después de que afrontaran los exámenes con una actitud más positiva y calmada.

Si bien los porcentajes pueden variar en función de la escuela, estas cifras muestran que para muchos estudiantes, el éxito no solo se basa en su conocimiento en ciencias, también en su capacidad para regular las emociones.



“La ansiedad es un factor que socava el desempeño de los estudiantes en los cursos de STEM. Los alumnos que tienen presión por sacar buenos resultados no alcanzan todo su potencial. Sus calificaciones no reflejan el conocimiento real y las habilidades desarrolladas durante las clases”, subraya Rozek, que considera importante ayudarles emocionalmente durante los momentos cruciales de sus trayectorias.

Frente al odio, convivencia

Es necesario ponerse manos a la obra, comprometernos en la construcción de la convivencia positiva y hacer de ella una de las tareas educativas prioritarias en nuestra labor docente.

Pedro Uruñuela

Todavía resuenan en nuestros oídos los buenos deseos que hemos compartido con las personas próximas de cara a este nuevo año 2019. La mayoría de ellos sugerían un año de consecución de los objetivos y deseos particulares, así como vivir en una sociedad de paz y concordia, con la desaparición de la violencia, los enfrentamientos y las guerras. Sin embargo, la realidad es tozuda y, pasados estos días de celebración, nos vuelve a situar ante los problemas que siguen presentes y, en muchos casos, agravados respecto del año que hemos dejado.

Todavía conmovidos por el asesinato, por el hecho de ser mujer, de la profesora Laura Luelmo, hemos visto cómo iniciábamos el año con un nuevo asesinato y con dos nuevos episodios de violación de mujeres tras la celebración del año nuevo. A la vez, estamos viendo cómo, desde Andalucía y de cara a la formación del nuevo gobierno, se planteaban por parte de la ultraderecha exigencias inaceptables para cualquier demócrata en relación con la violencia de género, la inmigración y la defensa de los valores “tradicionales” de una patria que excluye y deja fuera a un número importante de personas. Exigencias que, de modo incomprensible, han encontrado eco en otras formaciones políticas, de cara a la formación del gobierno andaluz. Y, abriendo la mirada al exterior, comprobamos la frialdad y desprecio del ministro italiano negando abrir los puertos de su país a los barcos que han recogido personas en el mar, la política migratoria de “tolerancia cero” de Donald Trump o la toma de posesión del nuevo presidente de Brasil que, como primeras medidas, anuncia la limpieza entre el funcionariado de aquellas personas con ideas comunistas, la expropiación “legal” y en la práctica del territorio de tribus indígenas o la creación de un Ministerio de la Familia desde el que se impulsan medidas homófobas y en contra de los derechos de las mujeres.

Desde el punto de vista de la convivencia preocupa, y mucho, la puesta en cuestión de la violencia de género, disimulada y descafeinada a través de la “violencia doméstica”, pidiendo la derogación de la ley o la limitación en cuanto a recursos y medios para que la lucha contra ella sea eficaz. Preocupa igualmente la indiferencia ante las muertes de personas migrantes, más de setecientas en nuestros mares, más de tres mil en el conjunto del Mediterráneo durante el año 2018. Preocupan, asimismo, las actitudes racistas, el rechazo al que es diferente por su origen, su color de piel, sus opciones de vida o sus ideas religiosas. Y preocupan, también, los prejuicios y estereotipos sobre determinados colectivos, desde los ancestrales prejuicios hacia el pueblo gitano hasta los estereotipos ante los nuevos inmigrantes, juzgando y condenando a todo un colectivo sin ningún tipo de razones basadas en la realidad.

Pero preocupa, sobre todo, cómo desde instituciones que deberían velar por lo contrario se refuerzan y alientan todas estas situaciones. A nivel mundial y a nivel local. Aprovechando situaciones derivadas de la crisis económica, de la precariedad laboral y social, se estimula la deformación de la realidad, no dudando en acudir a datos falsos para argumentar los planteamientos propios, defendiendo de esta forma actitudes racistas y xenófobas, un machismo indisimulado, la aporofobia y el rechazo al diferente la exhibición de un militarismo sin complejos y la apelación a la violencia. Todo vale, en una nueva reedición del viejo principio de que “el fin justifica los medios”.

Frente a estas situaciones hay quien, lejos de oponerse frontalmente a las mismas, se acomoda a ellas, acepta parcialmente sus postulados, las enmascara bajo simplificaciones de ideas asumibles y, sobre todo, se aprovecha de los beneficios que pudieran reportarle. Se aceptan, de esta forma, planteamientos racistas, xenófobos, machistas, que terminan formando parte de ideas que empiezan a ser aceptadas socialmente. Faltas de apoyos racionales, ocultando los datos que muestren su falsedad, se dirigen directamente a las emociones, despertando sentimientos como el miedo y la ansiedad hacia lo que es presentado como una amenaza a nuestra situación, a nuestro estatus social, a nuestra posición social. La reacción conductual es clara: hay que rechazar, hay que combatir, hay que frenar todo esto, ya que están en juego nuestro bienestar individual y nuestra civilización.

Poco a poco se van creando y desarrollando, de esta forma, actitudes de odio, de rechazo a todo el que es diferente, de desprecio al que es pobre, etc. Actitudes opuestas al ideal de convivencia que defendemos y buscamos para nuestra sociedad, basadas en la aceptación de las diferencias y de la diversidad, en la inclusión, en la creencia de que todas las personas nacemos iguales en dignidad y que tenemos los mismos derechos básicos. De ahí que trabajar la convivencia en positivo, crear las condiciones para que ésta sea posible es una de las tareas imprescindibles para este año que acabamos de iniciar. No bastan ni son

suficientes los buenos deseos. Es necesario ponerse manos a la obra, comprometernos en la construcción de la convivencia positiva y hacer de ella una de las tareas educativas prioritarias en nuestra labor docente.

Resulta difícil resumir y concretar cómo se puede llevar a cabo esta tarea, al menos en la extensión y características de este artículo. A título meramente enunciativo, y sin ningún ánimo de ser exhaustivo, se proponen una serie de actuaciones que pueden ser necesarias para el desarrollo de la convivencia positiva en nuestros centros y en la sociedad en general:

- Trabajar una actitud claramente opuesta a toda forma de violencia y, en particular, contra las que son expresión directa del odio hacia las personas diferentes. No caben actitudes tibias ante la violencia.
- Trabajar e identificar con los alumnos y alumnas todas las formas de violencia que están presentes en la sociedad. Más allá de las formas visibles y claramente detectables, como puede ser la violencia física, es preciso iniciar al alumnado en el descubrimiento de la violencia estructural presente en la sociedad, en sus leyes, en su estructura económica y social. Es esta violencia estructural la que sostiene y apoya actitudes de odio, la que subyace a muchos de los conflictos actuales.
- Igualmente, hay que enseñar a identificar la violencia cultural no visible y escondida en las situaciones expresión del odio. Desde la percepción, imagen y emociones que se tienen respecto de las mujeres hasta los estereotipos y prejuicios que se tienen sobre las mismas. Igualmente, sobre todos los colectivos diferentes, sobre los que volcamos nuestro desprecio y odio.
- La lucha contra la violencia de género debe estar presente en todos los planes de convivencia. Es en estas edades escolares donde se consolidan y se forman las actitudes machistas, los prejuicios y estereotipos que subyacen a la violencia de género, y es ahí donde debe plantearse su erradicación.
- Es necesario trabajar la convivencia positiva a través de las habilidades y valores que la hacen posible. Así, frente a la deformación de la realidad, trabajar los tipos de pensamiento y el sentido crítico ante la realidad. Frente al discurso puramente emocional, enseñar qué son las emociones, cómo identificarlas y cómo regularlas. Trabajar las habilidades sociales, desde la gestión pacífica de los conflictos a la capacidad de llegar a acuerdos, pasando por una buena comunicación y escucha. Igualmente, desarrollar la apropiación de los valores que hacen posible la convivencia, desde el respeto y la dignidad de todas las personas a la solidaridad con quien más lo necesita, junto con otros valores como el diálogo o el rechazo de la violencia.
- Por último, y recordando lo planteado en el último artículo, trabajar los derechos humanos en el centro, educar sobre, para y en los derechos humanos, creando un ambiente y organización en torno a los mismos.

Sin duda hay muchos puntos que han quedado fuera y que son importantes. Baste, de momento, tomar conciencia del tiempo que estamos viviendo, de las nuevas dificultades para la convivencia y de la necesidad de adoptar una actitud clara y contundente hacia la convivencia positiva. Y no olvidemos que “quién tiene claro el por qué, encuentra fácilmente el cómo”.

Pedro M^a Uruñuela Nájera. – Asociación CONVIVES



NOTA DE PRENSA

El 83,5% de los estudiantes de la ESO de centros públicos promociona al siguiente curso

- *En Bachillerato, el 82,6% del alumnado de 1º promocionó, frente al 81,8% de 2º, según datos del curso 2016-2017 del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en colaboración con las comunidades autónomas*
- *Los estudiantes que concluyeron la Educación Primaria y promocionaron a la ESO fueron 469.677*
- *Los porcentajes de las alumnas que pasaron de curso son mayores respecto a los varones, tanto en la ESO como en Bachillerato*

En el curso 2016-2017, el 83,5% del alumnado evaluado en alguno de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en centros públicos promocionó a otro curso. En la enseñanza concertada pasó de curso el 91,4% y en la privada no concertada lo hizo casi la totalidad de los alumnos, el 97,9%.

Son datos de la *Estadística de resultados académicos del curso 2016-2017*, publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en colaboración con las administraciones educativas de las comunidades autónomas.

Dentro del alumnado que promocionó en la ESO, el porcentaje medio del que lo hizo con todas las materias superadas fue del 67,3% para los centros públicos, del 79,5% para la enseñanza concertada y del 92,2% para la enseñanza privada no concertada.

En total, el porcentaje del alumnado que promocionó en la ESO –con todas las materias superadas o con alguna suspena– varía entre el 85,1% en 4º curso y el 89% en 1º. En 4º se dio el mayor porcentaje de estudiantes que pasó de curso con todas las materias superadas, un 65,6%, y en 3º fue mayor la proporción de quienes pasaron de curso con materias no superadas, un 27,1%.

En Bachillerato, el 82,6% del alumnado de 1º promocionó, frente al 81,8% de 2º que lo terminó. En 1º, el 60,3% promocionó con todas las materias superadas, frente al 22,3% que pasó de curso con alguna materia suspena. Por sexo, los porcentajes de las alumnas que pasaron de curso fueron mayores respecto a los varones, tanto en la ESO como en Bachillerato.

Unos 470.000 alumnos promocionaron a la ESO

En valores absolutos, en el curso 2016-2017, los estudiantes que concluyeron la Educación Primaria y promocionaron a la ESO fueron 469.677 de un total de 483.681 matriculados. Dentro de esta etapa educativa, obtuvieron el título de Graduado en ESO 343.524 alumnos de 409.324 matriculados, a los que hay que sumar 34.158 personas que consiguieron el título desde Educación en Adultos.

En cuanto a Bachillerato, lo finalizaron 246.598 estudiantes; los ciclos formativos de FP Básica los concluyeron 17.278; los ciclos de FP Grado Medio los terminaron 100.065, y los ciclos formativos de FP de Grado Superior los concluyeron 113.122 estudiantes.

Respecto a las enseñanzas de Régimen Especial, en las Enseñanzas Artísticas, el grupo más numeroso fue el que terminó sus estudios de Enseñanzas Elementales de Música, con un total de 8.485 alumnos. Le siguen los que finalizaron las Enseñanzas Profesionales de Música, 4.652 estudiantes, y quienes concluyeron las Enseñanzas Superiores de Diseño, 1.401 alumnos. En las Enseñanzas de la Escuela Oficial de Idiomas finalizaron el nivel intermedio 50.075 matriculados; el nivel básico, 40.710, y el nivel avanzado, 36.634.

En todas las Enseñanzas de Régimen Especial –18 en total– el número de mujeres que finalizó sus estudios fue más numeroso que el de varones, exceptuando cinco de ellas: Enseñanzas Superiores en Artes Plásticas y en Música, Máster en Enseñanzas Artísticas y Enseñanzas Deportivas de Grado Medio y Superior.

Los graduados en ESO han aumentado un 7% en la última década

La estadística también muestra los datos según las tasas brutas de población que se gradúa –es decir, la relación entre el alumnado que termina los estudios en cuestión, con la población total de la edad teórica de comienzo del último curso de la enseñanza–.

De esta forma, en el curso 2016-2017 –cuando se completó la impartición de la ESO derivada de la LOMCE–, la cifra de alumnos que, al finalizar la ESO, fueron propuestos para el título supuso una tasa bruta de graduación del 75,6%, lo que supone un aumento de 6,6 puntos porcentuales respecto a 10 años antes. La tasa de las mujeres fue del 80,9%, que son 10,3 puntos porcentuales más que la masculina.

Respecto a la FP Básica –a la que se accede a partir de los 15 años, dentro de la Educación Secundaria Obligatoria–, la finalizaron 17.278 personas, lo que representa una tasa bruta del 3,8%.

Un 70% de titulados en Bachillerato, frente a un 30% en FP de Grado Medio

En cuanto al Bachillerato –que en el curso 2016-2017 se completó su implantación derivado de la LOMCE–, lo finalizaron 246.598 alumnos, con una tasa bruta del 55,5%, lo que supone un aumento de 11,2 puntos porcentuales respecto al curso 2006-2007.

El Grado Medio de los ciclos formativos de FP, de Artes Plásticas y Diseño y de Enseñanzas Deportivas lo finalizaron 104.480 personas. En conjunto, los titulados de Bachillerato representan el 70,2% de los titulados en estos estudios secundarios posobligatorios y los de enseñanzas de Grado Medio, el 29,8% restante.

Por su parte, los alumnos que finalizaron los ciclos de FP de Grado Superior fueron 113.122, a los que se suman los que concluyeron los ciclos de grado superior de Artes Plásticas y Diseño, 3.295 estudiantes, y las Enseñanzas Deportivas, 551 alumnos. La tasa bruta de graduación se sitúa en el 26,7%, lo que supone 10,4 puntos porcentuales más que en el curso 2006-2007. La tasa de las mujeres fue del 27,6%, algo superior a la de los hombres, del 25,8%.

En el siguiente enlace se encuentran los resultados de manera pormenorizada atendiendo al nivel educativo, titularidad de los centros, Comunidad autónoma,...

 [Estadística de resultados académicos del curso 2016-2017](#)