

## Expedientados por el TIL se querellan contra un exalto cargo de Educación

Directores de tres institutos de Maó acusan a Guillem Estarellas de prevaricación

29.04.2015

FELIPE ARMENDÁRIZ Palma

Los tres directores de institutos de Maó que fueron suspendidos por el Govern en el período de turbulencias por la aplicación del TIL (Tratamiento Integrado de Lenguas) se querellaron ayer contra Guillem Estarellas, ex secretario de la conselleria de Educación y Cultura, por supuesta prevaricación en la tramitación de sus expedientes disciplinarios. Los querellantes también imputan el mismo delito a Bartolomé Isern, director general de Recursos Humanos de la conselleria, y a José Ramón Mestre, el inspector de educación que tramitó el expediente contra ellos, sin perjuicio de ampliar las acusaciones a otros responsables de la conselleria.

Jaume Bonet, Rafel Andreu y Margalida Seguí, comparecieron en los juzgados de Vía Alemania para presentar su querrela y explicar los motivos de la misma.

Seguí hizo de portavoz de los afectados y manifestó que la acción penal es una cosa meditada y fundamentada, no fruto de un arrebató y busca que un caso similar no se repita nunca contra ningún profesor, director de centro o funcionario.

De hecho ellos fueron expedientados el 31 de julio del 2013 y no fueron exonerados de culpa hasta el pasado 2 de octubre, cuando se archivaron los procedimientos por no ser los hechos constitutivos de falta alguna.

"Hemos pasado estos meses reflexionando sobre lo ocurrido, asesorándonos legalmente y recopilando pruebas para sustentar la querrela, entre ellas un amplio dossier de prensa y una copiosa prueba testifical y documental", explicó la directora del IES Joan Ramis i Ramis de Maó.

Carácter político

La querellante añadió que los expedientes tuvieron un claro "carácter político" y fueron notificados por el Govern antes a la prensa que a los afectados "en un claro intento de intimidar al resto de directores".

La querrela tilda el proceso disciplinario de "arbitrario e injusto" y enumera una serie de irregularidades que darían pie a la prevaricación.

Los expedientes se abrieron 24 horas después de que los consejos escolares y comisiones de coordinación pedagógica de los institutos tomaran decisiones respecto a la aplicación del TIL.

"Van a ser incoados sin informes ni actas de ningún inspector ni sin reclamar información o documentación a los centros", apuntan los querellantes.

Primero se les imputó una falta muy grave de desobediencia a un superior y se decretó su suspensión de funciones y sueldo durante tres meses. "Pasado un tiempo, en lugar de cerrar los expedientes al ver que no había ninguna conducta sancionable, el instructor cambió los hechos y la calificación de la falta, al mismo tiempo que alargaba la suspensión de funciones directivas vinculando a la resolución del expediente", prosigue el relato.

Otras anomalías incluidas en la denuncia fue el parón de los expedientes durante 7 meses, período en el que el Govern del PP mantuvo que el procedimiento administrativo seguía su cauce normal.

"Finalmente la nueva consellera de Educación, Núria Riera, archivó los expedientes el 2 de octubre por falta de tipificación de la conducta de los directores, una vez probado que no se podía derivar responsabilidad disciplinaria y tras haber transcurrido 14 meses".

La querrela acusa a los querellados de no respetar la presunción de inocencia de los tres directores de instituto menorquines.

# EL PAÍS

## Arranca la primera evaluación externa de la reforma educativa

*Navarra, Ceuta y Melilla empiezan el lunes 4 de mayo los exámenes de 3º de Primaria*

PILAR ÁLVAREZ Madrid 1 MAY 2015

La primera evaluación externa de la reforma educativa, el examen a los alumnos de 3º de primaria, comienza el lunes en Ceuta, Melilla y Navarra. A partir de la próxima semana, y durante el mes de mayo, distintas comunidades autónomas evaluarán a sus estudiantes con una prueba de diagnóstico prevista en la última ley de educación, la LOMCE, que Asturias o Andalucía rechazan y que otras regiones prevén aplicar con poca intensidad. Más de 360.000 alumnos de ocho años estudian 3º en España. El marco general de la prueba —que se centra en competencias lingüísticas y matemáticas— lo fijó el ministerio, que recomienda que se lleve a cabo en mayo y durante dos días y que ha facilitado modelos de prueba, aunque cada región ha cerrado sus propios contenidos, la duración y las fechas.

La Comunidad de Madrid, por ejemplo, concentrará el 5 de mayo las pruebas de Lengua y Matemáticas. Aragón o Navarra reservan tres días porque también examinarán a sus alumnos de inglés. Asturias anuncia que no hará el examen y Andalucía prevé incluirlo dentro de la evaluación continua y corregido por el profesorado del centro en lugar de docentes externos.

### Un modelo por región

La Consejería de Educación del País Vasco plantea una prueba piloto a 30 centros y evaluarán cinco competencias —comunicación lingüística en castellano, euskera e inglés, matemáticas y científica—. En Cataluña, la llamada Red de Escuelas Insumisas anuncia que una treintena de centros se oponen a la prueba que también rechaza la principal confederación de asociaciones de padres y madres de la escuela pública (CEAPA). Esta pide a las familias que no lleven a sus hijos a clase el día de la evaluación porque, aseguran, las distintas Administraciones educativas no han aclarado el objetivo final de este examen, si constará en el expediente de sus hijos o influirá para que repita curso.

CEAPA la considera una “reválida encubierta” para “ir encarrilando a los alumnos” y rechazan que la publicación de los resultados permita elaborar *rankings* de centros. Educación prevé difundir el resultado de la evaluación “a las familias, al profesorado, a los centros educativos y a la Administración”. Recomienda que el informe del resultado de cada alumno esté listo siete semanas después de la prueba.



## La OCDE pide a Suecia reformar su sistema educativo e implantar nuevas evaluaciones

*Según la organización, es el país que más ha empeorado sus resultados en el informe PISA durante la última década*

MADRID. 04/05/2015

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) urge a Suecia reformar su sistema educativo al ser el país que más ha empeorado en la última década sus resultados en el estudio PISA de evaluación.

Mientras que Suecia en el pasado se situaba en torno a la media de resultados de PISA, en los test más recientes -que datan de 2012- había caído al puesto 28 (de 34) en matemáticas, al 27 en lectura y al 27 en ciencias, según el informe de la OCDE.

«Suecia debería sacar partido del amplio consenso entre profesores, escuelas y políticos sobre la urgente necesidad de reforma», subrayó el director del departamento de Educación de la organización.

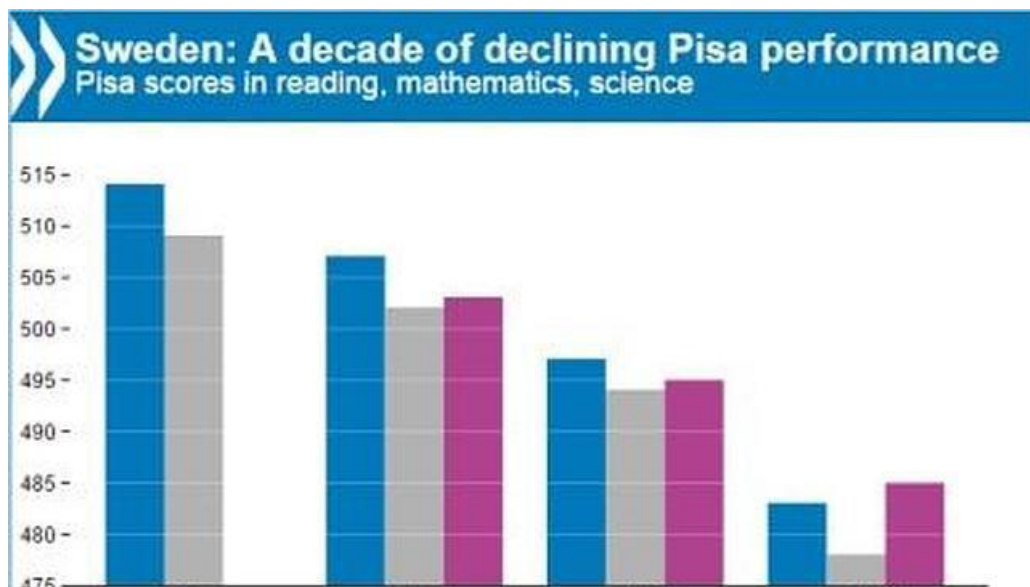
Una reforma que debería basarse en «una estrategia nacional educativa con prioridades y responsabilidades claras», un dispositivo de evaluación para «promover a largo plazo la calidad y la igualdad».

**La disciplina empeora**

El conocido como el «Club del mundo desarrollado» alertó de que la disciplina escolar ha empeorado en Suecia, y así por ejemplo se ha convertido en el país donde con más retraso llegan los escolares.

Sólo un 5% de los profesores de la enseñanza secundaria consideran que su profesión está socialmente valorada y únicamente un 53% elegirían la misma carrera si pudieran decidir de nuevo, en parte por la carga de trabajo y por los bajos salarios. Por eso, uno de los consejos es dar prioridad al liderazgo pedagógico e incitar a una mayor cooperación entre los profesores, además de invertir más en el desarrollo profesional.

La OCDE aseguró que el aumento de la inmigración en Suecia tiene «un impacto limitado» en el deterioro de los resultados globales del país. No obstante, insistió en que la fractura entre los inmigrantes y los autóctonos es un reto, teniendo en cuenta que un 48% de los primeros obtienen resultados por debajo del nivel de base en matemáticas, frente al 22% de los segundos.



**La primera de las 'reválidas' de la LOMCE llega a las aulas**

Más de 400.000 alumnos de tercero de primaria se someten desde hoy y hasta principios de junio a la primera de las evaluaciones externas previstas en la nueva ley educativa. Asturias y Andalucía son las únicas comunidades que no harán una prueba específica.

ADELA MOLINA MADRID 04/05/2015

Según la ley es una prueba sin efectos académicos, solo para detectar posibles problemas de aprendizaje, pero las asociaciones de padres no se fían. En Cataluña, donde el examen puede realizarse a partir de hoy y hasta el día 15, la Federación de Asociaciones de Padres y Madres (FAPAC) recomiendan no llevar a los niños al colegio si sabe el día exacto del examen o en su caso dejar claro su oposición a la prueba. "Que planteen un escrito de desacuerdo de realización de las pruebas y pidan a la administración que las pruebas que se hagan a sus hijos no tengan repercusiones sobre ellos a nivel académico, curricular, etc...", dice Alex Castillo presidente de FAPAC.

Los padres llevan semanas reclamando información a la administración sobre qué ocurrirá si un alumno no supera la evaluación. "La LOMCE es muy ambigua en su redacción y dice que se tomaran medidas ordinarias y extraordinarias, recuerda Jesús Salido, presidente de la Confederación de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA)." Lo que no sabemos qué tipo de medidas son esas", añade, " y si pueden suponer incluso la repetición de curso".

También les preocupa que la ley permita hacer públicos los resultados. Según Salido: "El único pretexto que tiene hacer públicos los resultados es que sirvan para crear un ranking de centros y justificar ese discurso de que

las familias puedan decidir libremente cuando no es así. Es la administración la que tiene que garantizar la equidad en los centros educativos y la calidad. Y no las familias las que anden buscando colegio como quien elige restaurante". La CEAPA ha elaborado distintos modelos de documentos para que los padres expresen sus dudas y rechazo al examen.

La prueba tiene el rechazo de los principales sindicatos de enseñanza. Francisco García, de Comisiones Obreras, cuestiona su utilidad: "A nosotros nos parece que, teniendo en cuenta los ritmos de maduración de los alumnos en tercero de primaria, tomar en cuenta una sola prueba por encima de la evaluación continua del profesorado, que podrá condenar a un alumno de 8 años a repetir curso, nos parece desproporcionado, inútil y pernicioso".

Desde el ministerio de Educación el director general de evaluación y cooperación territorial, José Ignacio Sánchez, insiste en que es una prueba de carácter diagnóstico y recuerda que son las comunidades las que deciden si publican los resultados aunque defiende que es algo positivo: "Todo lo que tiene que ver con transparencia y con rendición de cuentas a la larga es bueno para todos los centros porque lo único que están haciendo es ver que con los recursos que tienen, con el alumnado que tienen, donde está enmarcado ese alumnado, tiene la posibilidad de establecer propuestas y programa de mejora".

Asturias y Andalucía son las únicas comunidades que no van a hacer una prueba específica a aunque si emitirán a final de curso un informe concretando si el alumno tiene las competencias exigidas en matemáticas y lengua.

## europapress.es

# El bullying puede producir peores consecuencias mentales que el maltrato infantil

MADRID, 4 May. (EUROPA PRESS) –

El bullying puede producir peores consecuencias sobre la salud mental a largo plazo de los que provocan los maltratos por parte de adultos, según un estudio publicado el pasado 28 de abril en 'The Lancet Psychiatry' y titulado 'Consecuencias del bullying y del maltrato infantil sobre la salud mental en adultos: dos muestras en dos países'.

Según los responsables del estudio, los investigadores Suzet Tanya Lereya, William E. Copeland, E. Jane Costello, y Dieter Wolke, los niños que sufrieron bullying por parte de sus compañeros tienden a desarrollar problemas mentales, ansiedad, depresión, a autolesionarse o incluso al suicidio con similar o mayor frecuencia que la de aquellos que no sufrieron esta forma de acoso o que sufrieron únicamente maltrato.

De hecho, pese a que también el maltrato eleva la probabilidad de sufrir consecuencias de este tipo a largo plazo, el estudio indica que, en los casos en que los menores han sufrido tanto maltrato como bullying, lo primero no eleva de forma perceptible las probabilidades de sufrir estas dolencias, mientras que sí existen diferencias cuando estas agresiones se producen de forma independiente.

Para obtener estas conclusiones, los responsables de la investigación han comparado los datos disponibles en dos países (Reino Unido y EE.UU.) procedentes de los indicadores 'Avon Longitudinal Study of Parents and Children in the UK' (ALSPAC) y 'Great Smoky Mountains Study in the USA' (GSMS).

De acuerdo con las relaciones extraídas de estas muestras, el maltrato, por sí mismo, no incrementa el riesgo de problemas mentales de acuerdo con los datos de ALSPAC aunque, según los datos GSMS, aumenta el riesgo de depresión.

Sin embargo, cuando sufrir bullying se compara directamente con sufrir maltrato en la infancia, "el bullying tiene más efectos adversos sobre la salud mental de los jóvenes adultos". "Nuestros resultados muestran que los problemas mentales no provienen del maltrato per se sino que se presentan cuando los niños sufren además bullying", aseguran.

Además, apuntan a una explicación de este fenómeno, que, para ellos, podría provenir del hecho de que el bullying tiene lugar generalmente en un momento "más cercano" (en torno a los 13 años) del comienzo de los problemas mentales (que se sitúa en los 18 años), mientras que el maltrato suele tener lugar en torno a los 8 años.

Aún así, señalan que, dentro de las muestras empleadas, ocurre que cerca del 40% de quienes han sufrido maltratos siendo menores también sufrieron bullying. En este sentido, apuntan a la posibilidad de que la

experiencia de otras formas de "persecución" pueda llevar a los menores que las sufren a crear "más susceptibilidad" hacia la probabilidad de sufrir también bullying.

"Muchos tipos de persecución tienen factores de riesgo comunes, como la inestabilidad familiar, supervisión insuficiente o características personales como unas habilidades sociales pobres --explican-- Por eso, el maltrato por parte de adultos podría estar interfiriendo con el equilibrio emocional de los menores, lo que les haría más susceptibles". Con respecto a esto, la investigadora británica Lucy Betts, ha realizado un estudio junto con Sondas Metwally, de la Universidad de Nottingham Trent, en el que subraya que, pese a que, en general, los jóvenes están al tanto del riesgo potencial asociado al ciberbullying, "creen que son menos propensos a experimentarlo que sus compañeros".

"Esta percepción irreal de invulnerabilidad parece llevar a pensar que el ciberbullying es algo que solamente le ocurre a los demás", ha advertido Betts.

La investigación, que será presentada este jueves en la Conferencia Anual de la Sociedad Británica de Psicología, analiza la perspectiva de un total de 109 jóvenes de entre 16 y 18 años y apunta a que el 60% de los estudiantes se consideran en "menor riesgo que los demás" con respecto a amigos, estudiantes de la misma edad o menores y desconocidos, aunque los estudiantes menores son considerados el colectivo de mayor riesgo. La idea de una menor vulnerabilidad que la de los demás es más frecuente entre los varones, mientras que entre las mujeres sí existe mayor conciencia de riesgo ante posibles agresiones a través de Internet, según explica el estudio.

## INCREMENTAR LOS RECURSOS CONTRA EL BULLYING

Para Betts, estos resultados junto con la "alta prevalencia" de las tasas de ciberbullying, que en algunos casos alcanzan el 70%, hacen necesario "implementar más medidas para continuar incrementando la concienciación acerca de los riesgos y la comprensión de que les puede ocurrir a ellos".

Igualmente, el estudio sobre maltrato y bullying advierte de que los Gobiernos se centran "casi exclusivamente en prevenir el maltrato familiar" mientras que se dedican "muchos menos recursos y políticas" a combatir el bullying.

"Dado que el bullying es frecuente en todos los grupos sociales y existen evidencias que indican que los niños víctimas de bullying sufren consecuencias a largo plazo similares o peores que quienes sufren maltrato, es necesario dedicar más atención a este desajuste", subraya.

Asimismo, destaca la importancia de coordinar los esfuerzos de las escuelas, servicios de salud, e investigadores para asesorar la creación de políticas y protocolos interinstitucionales, teniendo en cuenta los efectos del bullying.

# EL PAÍS

## El gasto por habitante en educación y sanidad se recorta el 20% en la crisis

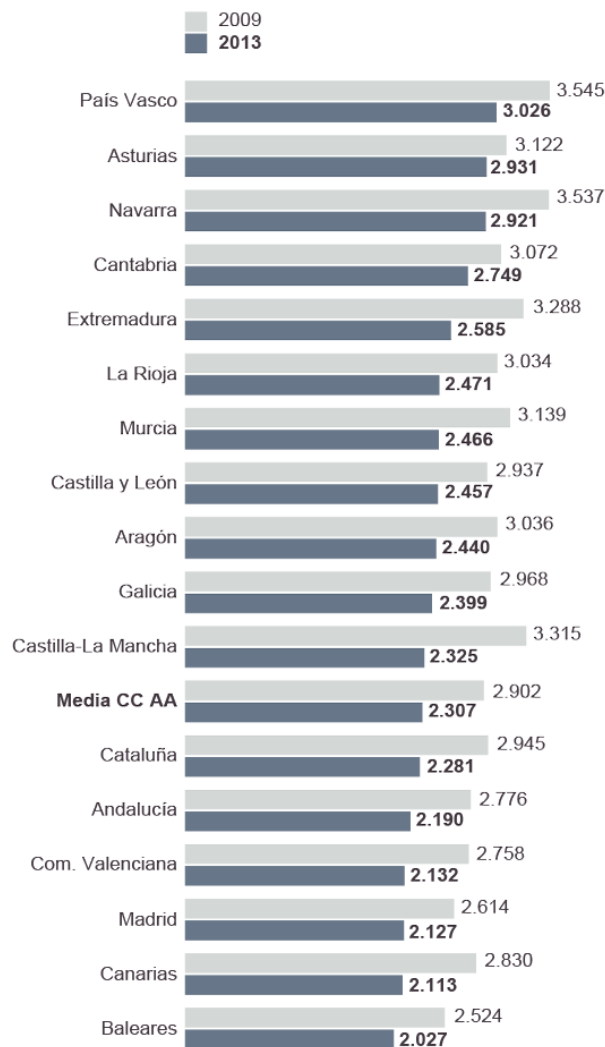
*El esfuerzo público per cápita en todas las políticas sociales baja un 10% de 2009 a 2013.*

**ALEJANDRO BOLAÑOS Madrid 4 MAY 2015**

"El Estado del bienestar ha sufrido, sin duda, pero no se ha destruido". La conclusión expuesta este lunes por el director del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE), Francisco Pérez, se basa en una catarata de datos; los que ha analizado el IVIE, en colaboración con la Fundación BBVA, para profundizar en qué ha pasado con el gasto público en políticas sociales durante los últimos años. Como era de prever, los ajustes presupuestarios se dejan notar, aunque de forma muy diversa: en protección social, que incluye sobre todo los pagos de prestaciones por desempleo y pensiones que gestión la Seguridad Social (aunque también políticas de dependencia, de vivienda o contra la exclusión), el gasto público real por habitante apenas bajó un 2,7% entre 2009 y 2013, último año analizado. Sin embargo, el esfuerzo público per cápita en sanidad y educación, gestionadas básicamente por las comunidades, se recortó cerca del 21% en la crisis como consecuencia de los ajustes presupuestarios.

## GASTO SOCIAL POR HABITANTE

Evolución del gasto en servicios públicos por habitante  
Euros constantes de 2013



Fuente: Fundación BBVA-Ivie.

EL PAÍS

En conjunto, el gasto real por habitante de todas las Administraciones en lo que el Ivie cataloga como "servicios públicos fundamentales" retrocede un 10,1% entre 2009 (6.933 euros per cápita) y 2013 (6.230), años en los que se concentró el recorte del gasto, habida cuenta de que los ingresos, con dos recesiones consecutivas, apenas aportaron al ajuste presupuestario pese a las subidas de impuestos. "En este periodo ha habido una voluntad política de mantener el gasto en pensiones", destacó el director del Ivie. Son derechos individuales en los que la incidencia territorial de las políticas de gasto e ingreso es mínima, como ocurre con las prestaciones por desempleo, en las que lo determinante no son las decisiones de las Administraciones, sino el número de parados con derecho a prestación en cada territorio.

El estallido de la crisis catapultó el déficit público español al 11% del PIB, y los sucesivos planes de ajuste anunciados para tratar de cumplir con lo exigido por Bruselas incluyeron también a la sanidad y la educación. El mayor tijeretazo lo anunció el Gobierno de Mariano Rajoy en 2012, al plantear un recorte conjunto de 10.000 millones en ambas competencias, de gestión esencialmente autonómica. Los datos del Ivie reflejan que el gobierno autonómico de Castilla-La Mancha (PP) es el que más recortó el gasto por habitante en servicios públicos fundamentales, un 30% respecto a 2009.

El Ejecutivo que preside la secretaria general de los populares, María Dolores de Cospedal, es el gobierno autonómico que más redujo el gasto per cápita en sanidad (un 28,5%), seguido de Canarias (un 26,6% menos) y Extremadura (un 23,6%). Una caída que contrasta con el limitado ajuste de Cantabria (un 8% menos).

En educación, solo recortó más el gobierno de la Comunidad Valenciana (PP), un 28,2%, mientras que Castilla-La Mancha y Cataluña bajaron el esfuerzo por habitante un 26,5%. El extremo contrario lo simboliza Asturias,

donde el gasto por habitante en educación no solo no se redujo, sino que subió un 3,2%.

El Ejecutivo castellano-manchego vuelve a ser el que más aplicó la tijera al gasto en prestaciones sociales, que en el caso de las competencias autonómicas incluyen la dependencia, la política de vivienda o las medidas contra la exclusión social: aquí el recorte en el gasto per cápita del Gobierno de Castilla-La Mancha llega al 40%, mientras que en Andalucía fue del 35% y en Baleares del 32%. En esta partida, el esfuerzo per cápita de los gobiernos autonómicos de La Rioja (13,1%) y de Madrid (un 4%) aumentó entre 2009 y 2013.

## TRIBUNA

### *Estadísticas y realidades*

*Hay que evitar la tentación de utilizar las certezas que facilitan los números*

ALFREDO PÉREZ RUBALCABA 4 MAY 2015

Los alérgicos sabemos muy bien que con la llegada de la primavera aparece el polen de gramíneas. Pues bien, con la misma previsibilidad, cuando se aproximan las elecciones nuestros medios de comunicación se llenan de encuestas. Y, por supuesto, de análisis de sus resultados. Siempre me ha sorprendido lo minucioso de esos análisis que encuentran sesudas razones para justificar lo injustificable, a saber: que una subida o una bajada de un punto de uno u otro partido es consecuencia directa de una declaración política, de un error, o de cualquier otro hecho concreto. Un punto de subida o de caída en una encuesta cuyo margen de error, ese que figura en la ficha técnica que casi nadie se lee, suele estar en el entorno de un  $\pm 2\%$ . Es decir, un punto, que no es estadísticamente representativo. Más allá del efecto sobre la opinión pública que este tipo de análisis puedan tener —que en las circunstancias actuales y dada la volatilidad del “mercado” político, no son despreciables—, el hecho es que con frecuencia carecen de base científica alguna.

Con ser uno de los más frecuentes, éste no es el único caso de error estadístico convertido en verdad pretendidamente incuestionable. Quiero referirme a otro no menos importante: el célebre estudio PISA (Programme for International Student Assessment). No voy a valorar la utilidad que para los sistemas educativos tienen este tipo de estudios, que la tienen. Tampoco las críticas que reciben, cada vez más extendidas y muchas de las cuales comparto. Entre otras cosas, por la utilización exorbitante que de sus resultados hacen algunas autoridades educativas que han descubierto que lo mejor para tener buenas valoraciones en PISA es enseñar a los alumnos a aprobar PISA.

Voy a comentar, simplemente, el uso —¿cómo llamarlo?— poco informado que se hace en nuestro país, y no sólo en nuestro país, de algunos de sus resultados, el empeño en utilizar los informes PISA como si se trataran de las clasificaciones de la Liga de fútbol o del festival de Eurovisión. Porque, como sucede en el caso de las encuestas políticas, muchas veces se interpretan los resultados sin tener en cuenta las limitaciones del método estadístico utilizado para obtener las correspondientes calificaciones. Y ello a pesar de las advertencias que en el informe se recogen, una y otra vez, sobre los intervalos de confianza de los datos y, por tanto, acerca de lo que es y de lo que no es estadísticamente representativo. Pondré algunos ejemplos de lo que quiero decir, relativos al estudio PISA 2012.

Se ha escrito que nuestros alumnos tienen resultados inferiores a los de la mayoría de los países de la Unión Europea. No es cierto. La puntuación media de los alumnos españoles de 15 años en el área de matemáticas es de 484 puntos. La de los países de la Unión Europea es de 489. Una diferencia que no es estadísticamente representativa; es decir, los resultados de nuestros estudiantes están en la media europea. Lo mismo que sucede en lectura y en ciencias, las otras dos áreas evaluadas en el referido informe.

Hemos podido leer que nuestros alumnos habían empeorado en lectura en relación con los resultados obtenidos en el año 2000. Tampoco es cierto; su resultado del año 2012 —488— no es desde el punto de vista estadístico significativamente distinto que los 493 puntos obtenidos en aquel año. Como tampoco se puede decir, como se ha dicho, que los alumnos han mejorado en ciencias en relación con la evaluación del año 2006, por el hecho de haber pasado de 488 a 496 puntos. Ambos resultados, una vez más, no tienen distinta significación estadística.

Tanto más que la utilización incorrecta de alguno de los datos que aparecen en estos informes resulta destacable el poco interés que suscitan otros.

*Los informes PISA se utilizan como si fueran el Festival de Eurovisión*

Por ejemplo, llama la atención que el esfuerzo de mucha gente para glosar clasificaciones de dudoso valor estadístico utilizando las puntuaciones del informe PISA no haya comenzado por intentar explicar el significado

de las diferencias observadas. ¿Por qué a nadie se le ha ocurrido pasar esas puntuaciones a la escala de 1 a 10? Si se hubiera hecho, por ejemplo otorgando un 10 al mejor país de la OCDE y un cero al peor, nos habríamos encontrado con que en ciencias los estudiantes españoles obtendrían una puntuación media de 6,2, la misma que los de la Unión Europea y ligeramente inferior a los de la OCDE, que alcanzarían una puntuación media de un 6,5.

Pero, en fin, lo que resulta más chocante es que tanto despliegue analítico no haya permitido discutir a fondo las diferencias entre los resultados obtenidos por nuestras distintas comunidades autónomas. Que, de entrada, no son mayores que las que se producen en otros países. Como, por cierto, no lo son las diferencias entre los distintos centros educativos. Pero que, sin embargo, merecen un comentario. Porque, por ejemplo, la distancia que separa a la comunidad autónoma que mejor puntuación consigue en matemáticas de la que obtiene peor calificación es de 56 puntos.

Son diferencias que se correlacionan bastante bien tanto con la historia educativa de cada una de ellas como con su desarrollo socioeconómico. En todo caso, una cosa es clara: con las mismas leyes básicas, con la misma ordenación académica, algunas de nuestras comunidades obtienen unos resultados que las colocan entre lugares destacados entre los países de la Unión Europea y otras, por el contrario, ocupan las últimas posiciones. O dicho de otra manera: lo que parece demostrar el informe PISA es que el problema fundamental de nuestro sistema no está en nuestras leyes estatales, idénticas para todas nuestras comunidades, aunque, por supuesto, éstas siempre puedan mejorarse. Es la misma conclusión que podríamos extraer de otros datos que se usan con profusión, los de las tasas de abandono escolar temprano —porcentaje de jóvenes entre los 18 y los 24 años que no poseen ni el título de bachiller ni el de formación profesional de grado medio y que no cursan ningún tipo de estudios— que muestran acusadas diferencias entre comunidades.

Desde hace mucho tiempo se reclama, no sin razón, un amplio consenso educativo en nuestro país. Se piden reformas meditadas y, sobre todo, pactadas. Conviene recordar, en todo caso, que las dos últimas leyes educativas españolas, la LOE del año 2006 y la denominada *ley Wert*, tuvieron amplios consensos: la LOE a favor, pues solo se opuso el PP; y la *ley Wert* en contra, ya que sólo la votó el PP. Como conviene precisar que en nuestro país sólo ha habido tres grandes reformas educativas en democracia, o mejor dos y media: la LOGSE de 1990, y las ya mencionadas LOE, que supuso una revisión parcial de la LOGSE, y la *ley Wert* del año 2013.

Para alcanzar ese deseado consenso es conveniente partir de un diagnóstico compartido. Que empiece por admitir que los resultados educativos no cambian de la noche a la mañana, y que utilice de forma científicamente correcta los estudios de los que disponemos. Empezando por el informe PISA. Y que huya de la tentación de utilizar torticeramente esos informes para justificar leyes que con el pretexto de mejorar la calidad de la educación acaban por imponer recetas puramente ideológicas, del siglo pasado.

Es muy difícil escapar de la tentación de utilizar las certezas que emanan de los números. El problema no son los números sino la forma en la que se llega a ellos. Lo aprendimos de niños: no se puede poner dos decimales a las medidas obtenidas con una regla dividida en décimetros.



## Archivan las diligencias por la muerte de un profesor en el instituto Joan Fuster

E. A. / BARCELONA 05/05/2015

*El juez exime al autor, menor de edad, de responsabilidades penales y remite el caso a Atención a la Infancia*

El Juzgado de Instrucción número 24 de Barcelona ha decretado el archivo de las diligencias abiertas por el homicidio de un profesor a manos de un alumno de 13 años en el instituto **Joan Fuster** de Barcelona, el pasado 20 de abril.

En su auto, al que ha tenido acceso este diario, el juez apunta que, como el presunto autor de la muerte es un menor, "no cabe exigirle responsabilidad penal alguna", y remite el caso a la Dirección General de Atención a la Infancia (DGAIA) de la Generalitat para que adopte las "medidas pertinentes" con el niño, que acabó con la vida del profesor clavándole un machete.



### Deniega petición para examinar el portátil

En el mismo escrito, el juez deniega la petición de los Mossos d'Esquadra para examinar el ordenador portátil del alumno. Los hechos se remiten al pasado 20 de abril cuando el menor, de 13 años, llegó al centro armado con una ballesta y un machete, y mató al profesor Abel Martínez e hirió a otras cuatro personas, ninguna de ellas de gravedad.

Tras los hechos, el menor fue trasladado al Hospital Sant Joan de Déu de Barcelona, donde un equipo de psiquiatras le examinó. El juez estima que el futuro del menor debe determinarlo ahora la DGAA.



## Filtran en Internet los exámenes de Primaria de la Lomce un día antes

*El Gobierno de Aragón ha presentado una denuncia ante la Fiscalía*

EVA PÉREZ ZARAGOZA 06/05/2015

El Gobierno de Aragón ha presentado una denuncia ante la Fiscalía por la filtración, un día antes, de los exámenes de primaria de la Lomce. La prueba, que comenzó a realizarse en los colegios aragoneses el pasado martes 5 de mayo y que continuará hoy y mañana, se filtró este lunes a través de la web 'Boicot Lomce'.

En la citada página, aparecieron varias de las cuestiones de las pruebas de matemáticas y lengua de las que esta semana se están examinando en la comunidad aragonesa 12.000 alumnos del tercer curso de Primaria. El enlace corrió como la pólvora entre las asociaciones de AMPAs, redes sociales e incluso WhatsApp, acompañado de mensajes como "si estás en contra de la Lomce, difundelo".

El director general de Política Educativa del ejecutivo de Luisa Fernanda Rudi, Manuel Magdaleno, anunció la decisión de denunciar, a la vez que lamentaba "la intoxicación política" de un examen que, según reiteró, no tiene efectos académicos. Magdaleno recordó que la prueba se viene haciendo desde 2008; de hecho, el año pasado ya la realizaron 7.600 alumnos en Aragón.

El rechazo de diversos sectores de la comunidad educativa a esta prueba está detrás de esta filtración, que además ha motivado una huelga para hoy y paros parciales durante los tres días en los que se prolongará el examen

## europapress.es

ADMITIDO A TRÁMITE

## El Gobierno pide al TSJC abrir una nueva matriculación escolar con el castellano como lengua vehicular

*Determina por primera vez que en Cataluña se imparta como mínimo el 25% de las asignaturas en castellano*

BARCELONA/MADRID, 6 (EUROPA PRESS)

La Abogacía del Estado ha presentado un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (TSJC) en el que pide abrir un nuevo periodo de matriculación escolar en Cataluña en que se garantice que el castellano sea lengua vehicular el próximo curso, ha anunciado este miércoles la secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Montserrat Gomendio.

El recurso ha sido admitido a trámite por la Sección quinta de la Sala de lo contencioso administrativo del TSJC por la "inactividad" de la Generalitat en relación al desarrollo normativo respecto a la Constitución y la LOE que fija el uso del castellano en una proporción razonable para su impartición ordinaria en las aulas, ha indicado el

Ministerio de Educación en un comunicado.

Gomendio, en un vídeo enviado por el departamento de Educación, ha detallado que "el problema ha surgido porque, un año más, el formulario de inscripción no contempla una casilla para que las familias puedan elegir el castellano como lengua vehicular".

Asimismo, ha advertido de que para aquellos alumnos que manifiestan que su lengua es el castellano desde la Consellería de Enseñanza catalana "se les indica que recibirán atención individualizada", una medida que, según ha recordado la 'número dos', "va contra la normativa vigente".

Fuentes del ministerio han explicado a Europa Press que este departamento no le dice a Cataluña de qué manera --vía formulario u otra-- tiene que ofertar a las familias la enseñanza en castellano, sino simplemente que cumpla con este derecho constitucional.

Como medida cautelar, el Gobierno ha pedido la apertura de un nuevo plazo de matriculación escolar en el "que se incorpore en su oferta y planificación educativa el uso del castellano como lengua vehicular en una proporción razonable".

Gomendio ha explicado que corresponde a las comunidades autónomas decidir cuál es la "proporción razonable" en la que se imparte el castellano o la lengua cooficial o, lo que es lo mismo, qué materias se imparten en castellano y qué materias en lengua cooficial.

#### UNA ASIGNATURA MÁS EN CASTELLANO

Por primera vez el Gobierno establece esta proporción en el 25 por ciento como mínimo, conforme a una sentencia del TSJC, que equivale a que sólo una asignatura troncal más, además de Lengua castellana, se imparta en castellano. "Entendemos que éste es el mínimo que se debe ofertar", ha advertido Gomendio. La secretaria de Estado ha recordado, además, que la "gran mayoría" de las comunidades autónomas con lengua cooficial --País Vasco, Galicia y Baleares-- ha resuelto de forma "pacífica" esta cuestión, mediante sistemas integrados --bilingües o trilingües-- en los que reparten las asignaturas que se dan en cada una de las lenguas.

#### CASTELLANO COMO UNA LENGUA EXTRANJERA

Según Gomendio, en Cataluña hay un sistema de inmersión lingüística que "por sí mismo no plantea ningún problema", pero que "se ha llevado al extremo" pues sólo se imparte castellano en la asignatura de Lengua castellana, "dándole el mismo tratamiento que a la lengua extranjera". El ministerio ha insistido en la voluntad del recurso no es la de desplazar al catalán, ni acabar con el sistema de inmersión, sino que el castellano esté integrado en la oferta educativa de los centros públicos en una "proporción razonable". Además, recuerda que el Tribunal Constitucional, el Tribunal Supremo y el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña, han declarado "reiteradamente" el derecho a que el castellano se utilice como lengua vehicular en el sistema educativo de Cataluña. Frente a la posibilidad de que Cataluña no ofertara plazas suficientes en la enseñanza pública con el castellano como lengua vehicular, el Gobierno estableció en la disposición adicional 38ª de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) que el Gobierno de esta comunidad les pagara una plaza en un centro privado.

Este dinero lo debía adelantar el Gobierno y se lo descontaría a Cataluña de la financiación autonómica, pero todavía no lo ha hecho. Fuentes del Ministerio de Educación han explicado a Europa Press que tiene contabilizadas un total de 368 instancias solicitado educación privada en castellano, que la Dirección general de Evaluación y Cooperación territorial está estudiando.

## EL PAÍS

### EDITORIAL »

### *Hace falta evaluar*

*El rechazo a una prueba de nivel reabre el debate sobre las medidas previstas en la LOMCE*

6 MAY 2015

Unos 300.000 alumnos de 3º de primaria de toda España debían someterse a partir de esta semana y hasta finales de mayo a una evaluación de competencias lingüísticas y matemáticas. Sin embargo, una inesperada contestación protagonizada por asociaciones de padres, algunos colegios e incluso autoridades educativas autonómicas ha dejado en dique seco en diferentes lugares una de las medidas previstas en la LOMCE: una

prueba externa para determinar la calidad docente.

La ley establece la obligatoriedad de realizar la evaluación, pero corresponde a las comunidades autónomas su diseño y aplicación. De momento, una treintena de colegios catalanes se han agrupado en una asociación y han decidido boicotear la prueba; el Gobierno asturiano ha anunciado que no la realizará, Canarias la aplicará parcialmente y Andalucía la diluirá en la evaluación continua.

Aunque la prueba tiene solo carácter diagnóstico y orientativo, ha causado el rechazo de una parte de comunidad educativa, incluidas las principales asociaciones de padres y los sindicatos de enseñantes. Entienden que tal como está prevista no permite una evaluación cualitativa del nivel de los alumnos y temen que haya comparaciones con los resultados obtenidos que etiqueten a los distintos centros, sin garantizar recursos para la mejora de los que obtengan peores resultados ni para reforzar a los que se encuentran en zonas sociales desfavorecidas. Cataluña realiza una prueba de este tipo en 4º y 5º cursos desde hace 15 años. Lo que hará ahora es trasladarla al curso fijado por la ley, pero la consejera ha asegurado que no hará públicos los resultados. Estas reacciones reflejan, entre otras cosas, un elevado desorden en el sector y que el debate no se cerró con la aprobación de la LOMCE.

Un sistema educativo de calidad necesita, en cualquier caso, pruebas de evaluación para saber en qué falla y qué puede mejorar. Otra cosa es la discusión sobre cómo ha de ser esa evaluación, de forma que sea útil para corregir y mejorar. Un sistema que no evalúa está condenado al fracaso. Y la forma de hacerlo no puede quedar al margen del debate de fondo sobre los cambios que se deben introducir en la enseñanza para adaptarse a los requerimientos de la sociedad que viene, y que deben estar orientados a asegurar un nivel de exigencia mucho mayor en todos los ámbitos educativos.

## **europapress.es** El maestro asesinado por alumno de la ballesta, condecorado por el Gobierno

MADRID, 8 May. (EUROPA PRESS) –

El Consejo de Ministros ha aprobado un Real Decreto por el que concede a título póstumo la Gran Cruz de la Orden Civil de Alfonso X El Sabio a Abel Martínez Oliva, el profesor asesinado el pasado 20 de abril por un menor que entró armado con una ballesta en el instituto Joan Fuster de Barcelona, suceso en el que resultaron heridas varias personas, entre profesores y alumnos.

En la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros, la vicepresidenta del Gobierno, Soraya Saénz de Santamaría, ha destacado que la concesión de este título obedece al cumplimiento del fallecido " con su deber como profesor al proteger a alumnos y compañeros " en el instituto de Barcelona. En este sentido, ha aseverado que el Consejo de Ministros "considera, a petición entre otros, del Consejo Escolar del Estado, lo que ha hecho y que ha prestado un servicio extraordinario a la comunidad educativa y a todos los españoles". Santamaría ha recordado que Martínez nació en Lleida en 1979 y, desde 2008, ejerció como docente en diferentes institutos de Cataluña, el último, en el de Barcelona. La vicepresidenta también ha recordado que la Cruz tiene "un carácter restringido y únicamente puede ser otorgada a personas físicas, españolas o extranjeras , que hayan contribuido en grado extraordinario al desarrollo de la educación , la ciencia , la cultura , la docencia o la investigación ".



## **El Supremo obliga a la Generalitat a una enseñanza del 25% en castellano**

08 de mayo de 2015. **Efe.** Madrid.

El Tribunal Supremo obliga a la Generalitat a dar un 25 % de horas lectivas en castellano en las escuelas de esta comunidad y que ello incluya una asignatura troncal en esta lengua, en una sentencia en la que señala el "incumplimiento" del Ejecutivo catalán de sus dictámenes. El alto tribunal avala de este modo la decisión que adoptó el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (TSJC) de fijar en un 25% el uso del castellano en las escuelas de esta comunidad para dar cumplimiento al carácter vehicular de esta lengua, tal y como obliga la

jurisprudencia establecida por el Supremo desde 2010.

En una sentencia adoptada en abril, pero divulgada hoy el Supremo, además de avalar la decisión del TSJC, impone una fuerte crítica al ejecutivo catalán, al que acusa de haber incumplido sus sentencias y haber obligado así a los jueces a fijar el citado porcentaje. Es decir, el Supremo considera justificado que sea el TSJC el que fije el citado 25% porque la Generalitat ha hecho dejación de esa potestad y ha desatendido los sucesivos requerimientos efectuados para que se ejecutaran las sentencias del alto tribunal que obligaban a dar cumplimiento al carácter de lengua vehicular del castellano.

El TSJC "no ha incurrido en ningún exceso" al adoptar la medida, dice el Supremo en su sentencia, sino que ha debido fijar esta proporción "por la sola razón" de que la Generalitat "no ha cumplido con la obligación" que le impusieron, desde 2010, sucesivas sentencias del Supremo. Así, el TSJC ha debido fijar esta "proporción mínima" ante el incumplimiento de la administración, añade el Supremo antes de señalar que "llama la atención" que ahora el Ejecutivo catalán invoque su derecho exclusivo a fijar dicha proporción "cuando ha tenido la oportunidad de ejercer dicha potestad y no lo ha hecho".

"El incumplimiento de la obligación que pesaba sobre la Administración no puede constituir obstáculo para la ejecución de lo resuelto; de ser así, bastaría con que la Administración rechazara adoptar las medidas adecuadas para que la sentencia no se llevara a efecto", dice también el Supremo. La Generalitat recurrió la decisión del TSJC porque consideró que invadía sus competencias, argumento que no ha aceptado el alto tribunal.

Además, el Supremo entiende que la condición de lengua vehicular no puede entenderse alcanzada reduciendo el uso del castellano al de "objeto de estudio de una asignatura más", por lo que no basta con la enseñanza de dicha lengua cooficial, sino que debe incluir otra área, materia o asignatura de carácter troncal. Junto a ello, el alto tribunal ha resuelto también el recurso de los padres de dos alumnos, que acudieron ante él pidiendo un 50% de presencia del castellano.

El alto tribunal les responde, en otra sentencia también fechada en abril de 2015 pero divulgada hoy, considerando razonable y proporcionado este 25% de horas lectivas en castellano.

Los dos padres argumentaron que el objetivo de normalización lingüística ha sido alcanzado plenamente en Cataluña y, por lo tanto, ambas lenguas vehiculares habían de serlo en idéntica proporción, pero el Supremo rechaza sus argumentos señalando que de sus sentencias no se deriva semejante consideración.

---

## ESCUELA

### **España** La prueba de 3º de Primaria, entre las competencias de PISA y la memoria de la CDI

Saray Marqués

"No estoy en contra de las pruebas externas. El problema es que mi centro no es igual que uno de La Moraleja, tiene unas características peculiares, con un alto índice de inmigración y de alumnado con necesidades educativas especiales con las que los centros privados y concertados no cuentan, pero luego apareceremos todos, medidos del mismo modo, en el mismo ranking". Los argumentos de una directora de un colegio del sur de Madrid la víspera de la prueba de 3º de Primaria, el 5 de mayo, recordaban bastante a los empleados para oponerse a la de conocimientos y destrezas indispensables (CDI), que desde el curso 2004-2005 se aplica en la Región, pionera en este tipo de evaluaciones.

La directora reconocía además el malestar en parte del claustro, que en señal de protesta secundaria una huelga, la convocada por CGT Enseñanza que, de no coincidir con la prueba, sería meramente testimonial. También las familias de la Ceapa y de distintas AMPA llevaban días llamando a no presentar a sus hijos a la primera evaluación de la Lomce, alegando la incertidumbre respecto a las repercusiones que tendrá. "Claro que nos oponemos a la prueba. Es una extensión de la CDI. La orden de la convocatoria está calcada", remarcaba Gabriel Pérez, del AMPA del colegio Palomeras Bajas de Madrid, en el que, como ocurriera en otras ocasiones con la CDI, la práctica unanimidad de las familias no llevaron a sus hijos a la prueba. Algo similar ocurrió en otros centros, como el Javier de Miguel, próximo al Palomeras, o el Trabenco de Leganés. En algunos colegios de la

capital, como el Isabel la Católica, las familias opositoras participaban con sus hijos en actividades alternativas, en este caso un taller de huerto urbano. También hubo progenitores que esta vez expresaron su rechazo por carta, pero sí llevaron a los niños. “Nos oponemos a estas pruebas, no a otro tipo de pruebas, porque segregan a centros y alumnos, y abogamos por un modelo más colaborativo”, resumía Pérez.

En cuanto a los que suelen salir favorecidos en la foto, el secretario regional de Fere-Ceca en Madrid, Emilio Díaz, no se mostraba partidario de ningún boicot (“No son buenos compañeros, tampoco cuando nos llamaban a objetar a Ciudadanía estuvimos por la labor”), pero pedía, eso sí, que las pruebas externas superen el modelo CDI, “centrado en el conocimiento tal cual, demasiado memorísticas”. “Se debe aprovechar la oportunidad para medir el conocimiento vinculado a las competencias, más comprensivo, que es la corriente prevaleciente en Europa. Esto choca con los rankings publicados en la prensa, las notas de la Consejería de Educación y la trampa de formar para el examen. También, con propuestas como 350 preguntas tipo test, aunque entendemos que es un proyecto y que se irá enriqueciendo durante el debate. La evaluación externa es un gran complemento, que puede imprimir calidad, una competitividad saludable, pero siempre que no cercene el objetivo fundamental de la escuela: la educación en términos creativos, abiertos y flexibles, una educación innovadora en las formas y en los contenidos, atenta a lo que ocurre a su alrededor, y no a lo que pasó hace X meses o años en un boletín oficial”.

### **Más Timms y Pirls que PISA**

La imagen de padres agobiados porque sus hijos debían “repasar” para el examen parecía corroborar el cariz memorístico de la prueba, pero... ¿no iba a ser la evaluación de 3º una prueba que mediría las competencias de los pequeños, al estilo PISA? Para Ángel Sabín, ex director de instituto y miembro de la Fundación Educación y Ciudadanía del sindicato UGT, PISA figura en la retórica, pero a la hora de la verdad la evaluación es más de contenidos, más de estándares de aprendizaje, más CDI y, también, más Pirls y Timss. Se centra en lengua y matemáticas, como estas, y además, ha sido la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), el organismo que se encarga de ellas, y no la OCDE, la que ha colaborado con el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en la elaboración del marco teórico. Para él, no puede considerarse de diagnóstico, no puede analizar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, precisamente por las prisas en aplicarla: el primer año con la Lomce en vigor, a los niños del primer curso de Primaria. Eso, además, en una nueva configuración de la etapa en la que por primera vez desde la Ley General de Educación de 1970 se han eliminado los ciclos y los ámbitos y, por tanto, el carácter interdisciplinar.

A su juicio puntúa a los alumnos, no al sistema, pero Sabín critica además que se haya querido vender como objetivo la detección precoz de dificultades: “¿Con 9 años, cuando la educación está generalizada de 0 a 16, vas a decir a un padre ‘Su hijo tiene un problema grave’? ¿Y qué han estado haciendo los maestros todo este tiempo, que no se han enterado? Es un desprecio absoluto”.

### **La LOE y la Lomce**

La anterior ley de educación, la LOE de 2006, también contemplaba en su artículo 21 una prueba en 4º, al finalizar el primer ciclo de Primaria, pero en los criterios de evaluación era muy explícita al subrayar que los datos resultantes de esta prueba de carácter muestral no se harían públicos y que se analizarían en la Conferencia Sectorial, en busca de criterios de homogeneidad. En esta ocasión será difícil. Lo más que ha logrado el Ministerio es poner de acuerdo a las comunidades para que las pruebas se realicen en mayo o junio, como muy tarde. En Madrid han sido el 5. En Navarra, Ceuta y Melilla, del 4 al 7 de Mayo. En Cataluña comenzaron el 4 de mayo. En Aragón, del 5 al 7 de mayo. En Extremadura, el 6 y 7. En Murcia, el 12 y 13. En Baleares, el 19 y 20. En Castilla y León, el 26 y 27. En Galicia, el 27 y 28 de mayo.

### **Cuatro versos sueltos**

Cuatro de las comunidades cuyos representantes se levantaron en la última Conferencia Sectorial se saldrán del marco teórico fijado por el Ministerio. Así, Asturias publicaba el pasado 3 de febrero una orden sobre cómo se evaluará en Primaria: con profesores del mismo centro, con evaluación continua, por competencias y con criterios consensuados. En el País Vasco la evaluación será muestral, en 30 colegios, y se medirá la competencia lingüística en castellano, euskera e inglés, la matemática y la científica. En Canarias serán una veintena de centros, voluntarios, los que participen en la prueba, también muestral. Por su parte, Andalucía ha elaborado unas instrucciones en las que apuesta por la evaluación continua y a cargo de los profesores del alumno.

## **Catalunya Rigau defiende su modelo de matriculación escolar**

Mónica Bergós

La campaña electoral ha empezado y con ella vuelven las viejas polémicas sobre el modelo lingüístico en

Cataluña, del que tanto rédito político obtienen las fuerzas nacionalistas, tanto de ámbito estatal como regional. El Partido Popular, probablemente en un intento de recuperar votos de cara a los próximos comicios, que auguran una fuerte debacle del partido en el Gobierno, quemó uno de sus últimos cartuchos con la presentación de un recurso ante el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (TSJC) contra el modelo de matriculación escolar de la Generalitat, que considera que “no garantiza el derecho de los padres a elegir la lengua de enseñanza de los hijos”.

En este recurso contencioso administrativo, admitido a trámite por el Tribunal, la Abogacía del Estado pide una ampliación del periodo de preinscripción - que en Cataluña ya ha acabado, pues abarca desde el mes de marzo hasta principios de mayo- y que se ofrezca a las familias la opción en los formularios de solicitud de incluir una casilla en la que se pueda indicar la lengua vehicular en la que quieren que estudien sus hijos, ya sea catalán o castellano.

La actuación del Gobierno fue rápidamente respondida por los representantes de la Generalitat de Cataluña, las distintas fuerzas políticas en el hemisferio catalán favorables a la inmersión lingüística, y organizaciones que integran la comunidad educativa como sindicatos de profesores y la asociación de maestros Rosa Sensat.

La consejera de Enseñanza Irene Rigau calificó en una comparecencia en el Parlament realizada tras reunirse con los representantes de PSC, ERC, Iniciativa y las CUP, la actuación del Ministerio de “electoralista”. “Este es el ataque más frontal al modelo de escuela catalana que ha hecho el PP”, valoró la consejera y explicó que su gobierno presentará alegaciones. “Estoy convencida de que una vez que el Tribunal valore nuestros argumentos todo volverá a la normalidad; lo contrario sería impensable”. Su plan es continuar con el proceso de matriculación sin alteraciones del calendario previsto.

Rigau mostró su inquietud ante la posibilidad de que las familias que han realizado la preinscripción queden en una situación de inseguridad jurídica, un supuesto que más tarde fue desmentido por el ministro de Educación José Ignacio Wert, quien aseguró que los padres “no tienen por qué pensar que lo que han hecho está puesto en cuestión porque no lo está”. El ministro señaló que el recurso abrirá un periodo “adicional” para ofrecer la posibilidad de que las familias que así lo deseen, escojan el castellano como lengua vehicular en la escuela de sus hijos. Quienes ya estén de acuerdo con el funcionamiento actual del sistema, no deberán repetir la matriculación. El Gobierno considera que el modelo de inmersión lingüística “ha sido llevado al extremo”, en palabras de Montserrat Gomendio, secretaria de Estado de Educación, y se ha llegado a una situación en la que, en su opinión, la Lengua Castellana tiene el mismo tratamiento que el idioma extranjero.

El sistema lingüístico que impera en las aulas tiene vigencia desde hace tres décadas, y tiene el catalán como lengua vehicular, para compensar la baja presencia de este idioma en la sociedad, donde sigue predominando el castellano. Es un modelo que cuenta con un amplio apoyo y que ha sido defendido desde el inicio de la Transición por la comunidad educativa, aunque nuevas fuerzas políticas que se encuentran en espectacular ascenso, como Ciudadanos, lo ponen en tela de juicio.

Tras conocerse la decisión ministerial, la asociación de maestros Rosa Sensat hizo público un comunicado en el que expresó su oposición al recurso y en general a las políticas del ministro Wert. “Ha conseguido que todos los movimientos sociales y defensores de la escuela pública y de la renovación pedagógica, por tanto democrática y laica, vayamos a una y rechacemos de manera sistemática sus propuestas”.

Por su parte, CCOO de Cataluña, consideró que la actuación ministerial supone una “clara provocación a la comunidad educativa y a la sociedad catalana”, y recordó que el modelo de inmersión ha demostrado a lo largo de los años que los resultados que obtienen los alumnos catalanes en lengua castellana, en pruebas como PISA, son similares a los que consiguen los estudiantes del resto del Estado.

## **País Valencià Educación abre la puerta a las comunidades de aprendizaje**

Antoni Rubio

Una escuela abierta a su entorno más inmediato para ser más eficaz contra el fracaso escolar. Este es el principal objetivo de la nueva orden que prepara la Conselleria de Educación para abrir la puerta a las comunidades de aprendizaje en los centros escolares sostenidos con fondos públicos. Con la nueva normativa, familias, vecinos, asociaciones, voluntarios y otros agentes sociales podrán crear proyectos educativos junto al profesorado, con el fin de mejorar los resultados de los alumnos.

Las comunidades de aprendizaje, basadas en las teorías pedagógicas más relevantes con nombres como Vygotsky, Habermas o Freire, empezaron a trabajarse en algunas de las universidades más prestigiosas del mundo, como Harvard o Cambridge. En esencia, consisten en abrir el proceso educativo a todos los agentes sociales que interactúan con los alumnos en su día a día por lo que, además del profesorado, se busca

implicar a familias, vecinos y asociaciones de toda índole del entorno más inmediato.

El proyecto se encuentra ya muy avanzado y, de hecho, está previsto que el borrador de la orden que regulará la Red Educativa Valenciana de Comunidades de Aprendizaje se presente en la Mesa Técnica de Educación a partir de la próxima semana. “El proyecto de innovación metodológica pretende mejorar el éxito educativo y luchar contra el fracaso escolar”, aseveran fuentes de la Conselleria, quienes también destacan “la mejora de la convivencia” en aquellos centros donde se implanta.

### **Experiencias previas**

La orden no parte de cero. De hecho, recoge el trabajo previo que ya se ha realizado en algunos centros educativos de la Comunitat Valenciana que, ante los altos índices de fracaso escolar, optaron por abrir el centro a la sociedad a través de estos proyectos de innovación metodológica. La regulación a través de la Red de Comunidades de Aprendizaje pretende dar un sustento jurídico a dichas iniciativas y, además, exponerlas como ejemplo para otros centros educativos.

La Red de Comunidades de Aprendizaje coordinará así el trabajo que ya se viene realizando desde los centros educativos y los Cefire, que han desarrollado algunos proyectos pioneros en colaboración con universidades, asociaciones de padres y otros agentes. El reto es claro: implicar al máximo número de actores en la educación para hacer realidad el tópico de que la escuela es cosa de todos.

El modelo educativo de las comunidades de aprendizaje se basa en dos elementos clave: las interacciones dialógicas y la participación de la comunidad, tanto en la jornada escolar como en las horas extraescolares. El primer concepto se basa en un “diálogo igualitario” entre los diferentes actores participantes para sacar adelante proyectos educativos; en el segundo caso, se pretende que esos actores sean los agentes sociales de cada municipio o barrio, es decir, el entorno inmediato del alumno.

### **Rigor pedagógico**

La Red de Comunidades de Aprendizaje pretende dotar de “rigor pedagógico”, en palabras de la propia Conselleria de Educación, a los proyectos de innovación educativa que se incorporen en los diferentes centros docentes públicos y concertados. La idea es promover proyectos que mejoren los resultados del alumnado, y coordinar la compartición de recursos y experiencias para ampliar todo aquel plan exitoso al mayor número de colegios e institutos.

Se trata, pues, de una apuesta decidida por la calidad de la docencia y la innovación, justo en un momento crucial en que se están replanteando hasta las esencias más básicas de qué debe ser una escuela. Como ejemplo, el reciente anuncio de diversas escuelas de la Compañía de Jesús de Cataluña, en las que se ha implantado un modelo radicalmente diferente a la escuela convencional y que, desde la Comunitat Valenciana, se observa atentamente.

## **Comunidad de Madrid Cristina Cifuentes promete mantener las grandes líneas de la política educativa del PP**

L. S. V.

Si Ángel Gabilondo, candidato socialista a la Comunidad de Madrid, se ha declarado partidario de “otra educación” en la región, la aspirante del PP promete continuidad con las grandes líneas de la política educativa de los gobiernos de Esperanza Aguirre e Ignacio González. Cristina Cifuentes defiende el distrito único, el Bachillerato de Excelencia y el programa de bilingüismo, y así se lo transmitió a los representantes de la escuela concertada en una reciente reunión que mantuvo con ellos.

La educación es una prioridad para Cifuentes, quien dijo compartir en gran medida la política desarrollada por su partido al frente de la enseñanza madrileña. La candidata del PP apostó por la libertad de elección de los padres y dijo ser consciente de que, para garantizarla, hay que hablar de una enseñanza sostenida con fondos públicos, según el relato de la reunión realizado por Escuelas Católicas de Madrid. “Apuesto por la [escuela] pública, pero también por la libertad de elección. Por eso tengo que atender las necesidades de la concertada para garantizar la elección de los padres”, afirmó.

En el encuentro, celebrado en la sede de Escuelas Católicas de Madrid y al que, además de los anfitriones, asistieron también representantes de CECE, Facepm, Ucetam y Feaps, Cifuentes dio su apoyo a los programas de excelencia educativa, y en especial al programa de bilingüismo, que se están desarrollando tanto en centros públicos como concertados.

La exdelegada del Gobierno tomó nota de las reivindicaciones del sector de la enseñanza concertada que, además de pedirle que su programa garantice la libertad de elección de centro, le transmitió la necesidad de

revisar el módulo económico de conciertos, apoyar la FP facilitando entre otras cosas la financiación de los centros que ofrezcan el Grado Superior, establecer el concierto en el Bachillerato y procurar una mayor autonomía pedagógica, organizativa y de gestión.

La aspirante a presidir el Gobierno regional, quien reconoció la labor que realizan los centros concertados, se comprometió a estudiar la posibilidad del concierto o a establecer algún tipo de ayuda en el Bachillerato, a revisar el módulo económico de conciertos y a recuperar la interlocución social, además de estudiar la supresión de los conciertos en Formación Profesional de Grado Superior

El secretario autonómico de Escuelas Católicas de Madrid (ECM), Emilio Díaz, en nombre de todas las organizaciones presentes, habló de que la concertada madrileña es una escuela que supone el 30% del sistema educativo, que integra a unos 600 centros, 400.000 alumnos y más de 20.000 profesores, y que está comprometida con la calidad, la equidad, la pluralidad y la diversidad.

A falta de que dé a conocer su programa, Cristina Cifuentes ha hecho público un decálogo en el que, entre otras cosas, se compromete a apostar “decididamente por la educación pública, garantizando la libertad de elección entre centros públicos y concertados”. También afirmó que el “profesorado, medios y sistemas deben ser los necesarios para asegurar la mejor formación de los estudiantes madrileños, porque esa es la mayor garantía de futuro”.

## **Cantabria** Cantabria registra la tasa de abandono más baja de España con un 9,2%

Beatriz Lucas

Un 9,2% de chavales cántabros de 18 a 24 años no ha completado el nivel de Educación Secundaria y no siguen ningún tipo de educación-formación. Así lo demuestra la tasa de abandono escolar temprano registrado en Cantabria en el primer trimestre del año, según la Encuesta de Población Activa (EPA) que difunde el Instituto Nacional de Estadística. Se trata de la tasa más baja de toda España, superando por primera vez al País Vasco (9,4%), segundo clasificado. La cifra de Cantabria mejora en diez puntos porcentuales la tasa media española, que se sitúa en el 21,2%.

Cantabria ha reducido su tasa del 9,7% en 2014 al 9,2%, porcentaje similar al de Finlandia o Alemania. “Nuestra región supera con creces las previsiones que la Unión Europea había marcado para España en la Agenda 2020, que eran del 15%”, destaca la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

Miguel Ángel Serna (en la imagen durante su visita al nuevo Instituto de Castro Urdiales), titular de dicho Departamento, considera que estos datos están estrechamente relacionados con el incremento del 30% de alumnos en Formación Profesional en los últimos cuatro años, así como a la ampliación de ciclos formativos y mejora de las instalaciones educativas. Cantabria registraba en 2012 un 14,2% de abandono educativo temprano, tasa que ahora se ha reducido al 9,2%.

“La calidad de los estudios y la implicación de las empresas en la Región en la FP Dual, donde Cantabria es pionera, han sido también determinantes. En FP Dual pasamos de dos ciclos formativos a 15 y de 15 empresas implicadas a 150, multiplicando por 20 el número de alumnos”, aseguran desde la Consejería.

## **Reportaje** Adiós selectividad: ¿nos iguala la reválida a Europa?

Daniel Sánchez

Habemus reválidas. Apurando la legislatura, el Ministerio de Educación por fin ha presentado el Real Decreto que regulará las formalmente llamadas pruebas de la evaluación final de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Adiós Selectividad.

El diseño de la prueba que ha realizado el Departamento que dirige José Ignacio Wert tendrá carácter nacional y será de tipo test para las dos etapas, con 350 preguntas divididas en tres bloques. Un formato que ha levantado suspicacias entre buena parte de la comunidad educativa, que no acaba de entender que, tras años de hablar de educar en competencias, Educación se desmarque con un examen preparable a base de repetir y repetir test, aseguran desde la CRUE. El desencanto ha llegado incluso a los gobiernos regionales en los que no manda el PP. Cinco comunidades autónomas se levantaron de la mesa en la que el ministro les informaba de la prueba, sin dejarle siquiera abrir la boca.



Argumenta Wert que la Selectividad era una “anomalía” a nivel europeo que debía ser corregida. Que hacía falta un examen unitario nacional y externo, aplicado por profesores ajenos a los centros como tienen en la inmensa mayoría de los países europeos. Y es cierto. También defiende que se pueden medir las competencias con preguntas tipo test con cuatro posibles respuestas, que PISA, ese gran referente, lo hace. Dicho y hecho.

Los rectores tienen muchas dudas. Además de las citadas respecto a las competencias, no saben si perderán su rol en el diseño y preparación de las actuales pruebas, que consideran básico. Alertan de que multiplicar los centros en los que se hacen pruebas multiplica la posibilidad de que surjan problemas, de los problemas de calendario que pueden surgir, y recelan que el sistema acabe con la equidad si alguna Universidad rompe la baraja.

### **La excepción europea**

Tiene buena parte de razón Wert cuando habla de la “anomalía” que supone la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU, la Selectividad) y la ausencia de un examen final tras la Secundaria. La estadística de la OCDE encuadra a la España pre-reválidas entre los 16 países que no tienen ninguna prueba nacional al final de la Secundaria Obligatoria ni del Bachillerato. Por el contrario, una mayoría de 42 sí la tienen. En Europa, solo Austria, la Bélgica flamenca, Grecia e Islandia comparten el sistema español. Además, 35 naciones de 36 cuentan con un examen nacional al final del Bachillerato y España es el único que los tiene para los programas de Formación Profesional, pero no para la Secundaria superior. Esto quiere cambiar Wert.

“En todos los países hay un examen de Estado homologable a esta prueba final”, corrobora Luis Rodríguez, coordinador del grupo de Acceso y Orientación al Estudiante de Runae, organización de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas). “Alemania, Francia, Italia... No deja de ser un examen externo al centro que convalida los resultados obtenidos por los alumnos y ejerce un poder coercitivo sobre los centros para que sus resultados sean lo más ajustados a la realidad”, explica.

Igual de corriente es que la mayoría de los países (32 de 36) tengan algún tipo de examen no realizado por los centros para gestionar el acceso a la educación terciaria, según la OCDE. Solo Islandia, Portugal, Holanda y Rusia no lo tienen. Y los dos primeros países están entre los tres que mayor porcentaje de personas con estudios terciarios tienen. En la mayoría de los países, sostiene la organización, el mismo examen sirve para salir de la Educación Secundaria y entrar en la terciaria. Lo que ya no es tan común es que este examen lo gestione el Estado, como será el caso de España. En 21 de esos 32 (un 68%) lo realiza el centro académico. En la mayoría de los países lo habitual es pasar una prueba para acceder a determinados estudios, no a todos.

Los métodos específicos son tantos casi como países hay. En Francia hay exámenes para acceder a las Grandes Ecoles que imparten Ingeniería y Administración de empresas. En Noruega se deben testar los conocimientos relacionados con las artes (Música, Restauración, Escritura, Arte Dramático, etc.), en Alemania el acceso es prácticamente libre, en Reino Unido la admisión es centralizada, etc.

Y, además, las características de la Selectividad la hacen una prueba especial. “En el acceso (a la educación universitaria) hay dos procesos, el acceso y la admisión. Aquí es diferente, porque con un examen se hacen las dos cosas. La PAU es necesaria para ser admitido y además te da la nota”, explica Luis Rodríguez.

Sin embargo, España sí está con la mayoría de los países que tienen una prueba de acceso a la Universidad. Pero se diferenciará de casi todas las demás en que no es muy habitual que el tipo test, como se ha hecho en España, sea el formato favorito a la hora de diseñar estas pruebas. “En la mayoría de los países europeos como mucho se hace una parte”, explica Rodríguez.

Sin embargo, en principio el cambio no garantiza que la prueba de final de Bachillerato sirva para establecer la nota de corte para las universidades, por lo que abre la puerta a que estas hagan una prueba específica por su propia cuenta. Los rectores tiemblan ante esta posibilidad. “Nos importa que siga existiendo una prueba que a nosotros como Universidad nos permita seleccionar al estudiante en función de una prueba que tenga validez”, sostiene Rodríguez.

La posibilidad de que las universidades o, de manera un poco más centralizada, las comunidades autónomas organicen sus propias pruebas de acceso “rompería la equidad”, alerta Rodríguez. “No queremos que la admisión de un estudiante se vea afectada por dónde estudia o que tenga que someterse a 30 procesos de admisión distintos”, explica. Y revela la contradicción: “Curiosamente, el mismo Ministerio que defiende la unidad de la prueba para todo el territorio, rompe ese binomio porque cada Universidad puede poner su propio examen”.

Pero eso está por verse. De momento hay un compromiso para que, si la prueba que ha diseñado el Ministerio de Educación es válida, se le dará el mismo uso que se daba a la Selectividad. Como ocurre con la PAU ahora para obtener la nota de acceso, la prueba final de Bachillerato aporta un 40% de la nota final del estudiante en esa etapa educativa, calificación que podría seguir sirviendo para la Universidad. La pregunta entonces sale sola: ¿Es válida la prueba que ha diseñado el Ministerio?

### ¿Dijo competencias?

Lo que se sabe de la prueba de momento es que tendrá 350 preguntas y que aprobarla será necesario para obtener el título de la etapa. Según el borrador, el grueso de los exámenes de ESO y Bachillerato tendrá formato test con cuatro posibles respuestas por cuestión y se dividirá en tres bloques. El primero, con un máximo de 200 cuestiones, es para las materias troncales. El segundo, 100 preguntas, para las optativas, y el tercero (50), para las específicas elegidas por el alumno. La respuesta abierta y elaborada queda exclusivamente para la expresión oral, que sí la mantiene.

¿Se pueden evaluar las competencias con este modelo? Wert cree que sí. “Pasamos de un sistema memorístico a otro de competencias”, afirmó directamente en rueda de prensa después de presentarle el borrador a las comunidades autónomas (a las que se quedaron en la mesa al menos). Citó PISA como ejemplo, que mide competencias y también es tipo test. “Pero PISA pretende comparar, y si no haces una prueba tipo test es difícil comparar”, objeta Rafael Feito, catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid.

Los rectores no ven claro que el método sea el idóneo. “El sistema es muy fiable, el que más desde el punto de vista de que distintos correctores producen resultados equiparables, pero no evalúa procedimientos y actitudes. Entendemos que hay competencias que son difíciles, por no decir imposibles, de evaluar” con un examen tipo test, asegura Rodríguez, de Runae.

“La exposición de un tema, por ejemplo. En Matemáticas el resultado es importante, pero el proceso para llegar a él también. Y en un formato tipo test no puede conocerse el proceso. Nos da cierto temor que esto pueda sesgar la enseñanza, como está ocurriendo con las PAU, de manera que esas competencias dejen de enseñarse en Bachillerato porque no se van a evaluar”, alerta. Y pone un ejemplo de mala práctica. “Está pasando con el MIR (el examen a los licenciados en Medicina es tipo test). Las posibilidades de variación en este tipo de exámenes son finitas, con un banco de preguntas que te puedes aprender. La preparación se limita a realizar ad infinitum los test hasta que los estudiantes se aprenden de memoria todas las posibles variaciones de un tema”, establece el paralelismo.

El (últimamente denostado) método memorístico. “Cuando se explica qué quiere evaluarse se habla de 'tener un sentido crítico', 'desarrollar un tema', 'diseñar algún tipo de esquema para resolver un problema'... Está muy bien en teoría, pero si generas ecuaciones o diagramas para representar situaciones, no estás respondiendo a una pregunta tipo test. Tampoco puedes interpretar información, solo eliges una opción. El tipo de pruebas que aquí se propone va a dar lugar a la construcción de un alumno robotizado, cuya preocupación no podrá ir mucho más allá de buscar la respuesta correcta”, valora Feito.

“La existencia de preguntas no quiere decir que sea memorístico”, rebatió preventivamente a las críticas el ministro, que expuso una “situación típica: se establece un planteamiento inicial y se hacen preguntas. Que sea tipo test no quiere decir que no se pidan soluciones”, ilustró.

Antonio Bolívar, catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, no es que opine que el método no es el adecuado para medir competencias, es que cree que ni siquiera lo intentará. “Durante toda la ley tratan de justificar las competencias. Pero a la hora de la verdad hay una centralización de los contenidos. Lo que marcará de qué van a ser las pruebas son los estándares evaluables. Y esos estándares, por más que quieran justificarlos como competencias, van por contenido”, expone. “Al final las preguntas son en torno a contenidos”, remata.

Tampoco entiende muy bien que al incluir la prueba de Bachillerato en el mismo decreto que la de Secundaria y explicar algunas partes en común, se pretenda medir las mismas competencias. “Y no se puede hacer el mismo enfoque. Una es obligatoria, la otra no. El planteamiento generalista y de competencias que se hace en la Secundaria se aplica al Bachillerato, pero en esta etapa previa a la educación superior no se deben medir solo competencias para la vida, también de materias, específicas, etc.”, destaca la diferencia. “¿Realmente es este el tipo de alumno que precisa nuestra Universidad? No estamos tratando de crear personas capaces de desarrollar y defender argumentos, de exponerlos en público, de contrastar la información, de leer, etc.”, coincide Feito en su blog.

### De política, calendario y logística

El problema no es solo educativo. También tiene sus derivas políticas. A Wert le han salido cinco comunidades autónomas discolas (Andalucía, Cataluña, País Vasco, Canarias y Asturias, todas las que no gobierna el PP) que se levantaron de la mesa el día que el ministro les presentaba el borrador. “Volvemos al examen único para todos. El objetivo es uniformizar y centralizar para en último caso controlar”, sostuvo la viceconsejera vasca, Arantxa Aurregoetxea, en representación de los cinco disidentes.

Según los representantes regionales lo que Wert quiere es controlar cómo se implanta el currículo del Gobierno en el conjunto del Estado, “sin valorar las aportaciones de las comunidades”, e incidieron en el argumento de que

con el examen tipo test no se evalúan competencias sino conocimientos memorísticos.

Además, los cinco lamentaron la falta de diálogo del Ministerio –“no podemos hablar en las reuniones”–, y varios de ellos recordaron que han recurrido la Lomce ante el Tribunal Constitucional por invadir sus competencias, con estas pruebas de final de etapa como uno de los elementos centrales. Los estupefactos consejeros del PP calificaron de “falta de respeto” la espantada, y afirmaron que no tiene mucho sentido quejarse de falta de diálogo y acto seguido levantarse de la mesa sin querer oír a nadie.

Y, por último, pero no menos importante, están los posibles problemas logísticos en los que quizá nadie haya pensado. El decreto de la prueba establece que esta cambia físicamente de espacio. Al ser una prueba de Bachillerato pasará a celebrarse en los centros de Secundaria y no en las universidades como ahora. En Asturias, por ejemplo, la Selectividad se realiza en 15 centros. La prueba de final de Bachillerato se pasará en los 115 institutos de la región. Se multiplican las sedes, el personal, las probabilidades de que algo vaya mal, según alerta Rodríguez.

“Los problemas son poco probables. Pero algo que sucede el 1% de las veces si lo haces en 15 sitios seguramente no ocurra. Pero si es en 115, te va a pasar”, explica. Se refiere a fallos en el reparto de exámenes, en la empresa que los transporta, en la luz, profesores ausentes... “Tenemos la experiencia de muchos años gestionando la PAU, sabemos los problemas que da y creemos que se está subestimando esta problemática”, añade.

Otra cuestión es la posibilidad de que la nueva prueba altere todo el calendario académico de las universidades. El borrador de Decreto establece que la prueba se hará a la vez en todo el territorio español. Pero hasta en esta circunstancia hay dos Españas: actualmente hay comunidades autónomas que hacen la primera convocatoria de la PAU en julio y la segunda en septiembre para quien haya suspendido o quiera subir nota, pero otras las hacen en junio y julio respectivamente, porque el curso universitario empieza en septiembre. “Si la evaluación es en julio y septiembre, para muchas comunidades sería un paso atrás”, observan desde Runae.

Las universidades también están preocupadas por el papel que les queda en el diseño de la prueba. Hasta ahora, con la Selectividad es bastante activo. “Confiamos en tener participación en la definición de los exámenes”, dice Rodríguez. “El grado de colaboración que hay ahora entre universidades y centros de Secundaria en la elaboración de las pruebas de la PAU es importante y enriquecedor para ambos, nos gustaría que quedara más claro cuál va a ser nuestro papel”, concluye.