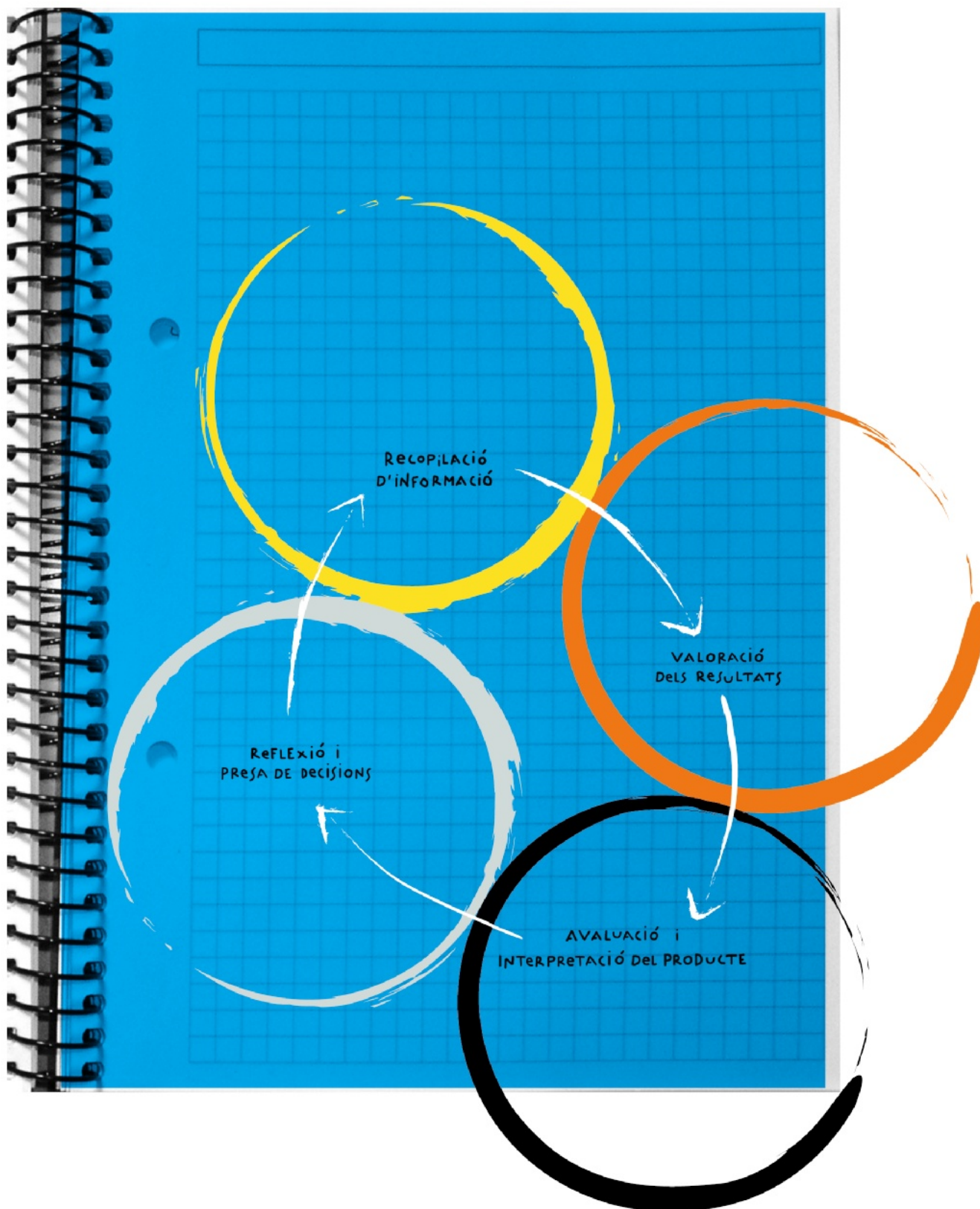


ADIDE PV

fulls d'inspecció

associació d'inspectors d'educació del país valencià

NÚM. 6
Maig 2006



Sumari

Portada "AVALUACIÓ".	1
<i>Àgueda Alvarruiz</i>	
Editorial.	2
L'avaluació del sistema i la inspecció educativa	
PISA 2006. Un reto estimulante y una palanca para la mejora.	3
<i>Arturo Pérez Collera</i>	
Las evaluaciones diagnósticas. la experiencia de la inspección de educación de madrid.	6
<i>M^a Jesús Mohedano</i>	
L'avaluació diagnòstica en les autonomies. estat de la qüestió a catalunya.	8
<i>Salvador Pallarés i Ramir Bullich</i>	
Les avaluacions disgnòstiques externes.	12
<i>Vicente Domènech Querol</i>	
Llengua i realisme cosntructiu.	14
<i>Josep Lluís Domènech</i>	
A propósito del, mal llamado, fracaso "escolar".	15
<i>Carmen Esteve Cava</i>	
Un dia quealsevol.	17
<i>Tudi Torró i Ferrero</i>	
Bullying.	18
<i>Marc A. Adell i Cueva</i>	
¿Para qué sirven los valores sin un valor real?.	21
<i>Miguel Calderán Estalayo</i>	
La inspecció i el programa Sòcrates	24
<i>Joan M. Vercher i Benavent</i>	
Aspectos clave Proyecto de Ley Orgánica	27
Ressenya de llibres.	30
Notes de premsa.	31
<i>Santiago Estañán</i>	
Les nostres escoles.	32

CONSELL DE REDACCIÓ:

Carlos Rodríguez González (Coordinador), Santiago Estañán Vanacloig, Jesús Pellicer García, Valentín Velasco Laiseca
Supervisió lingüística: Jesús Pellicer

REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ:

Apartat de Correus 29 - 46080 València (L'Horta)

FE D'ERRADES

En el número 5 de desembre proppassat s'ens va colar una errada. A l'hora d'imprimir-la els donyets de la impremta varen amagar, a la pàgina 12, les últimes línies de la entrevista amb Marisol González Felip. Tot seguit les posem.

P.- T'han concedit el Premi de Poesia Marc Granell", Vila d'Almussafes 2005 per la teua obra Epigrafi del buit. En nom propi i en el de l'ADIDE-PV et done l'enhorabona i et desitge molts èxits tant en la teua vessant poètica com en la tasca de l'Acadèmia.....
R.- Moltes gràcies.

EDITORIAL

ADIDE-PV té, com un dels seus objectius prioritaris "Elaborar i expressar opinions i criteris sobre els problemes de l'educació i, especialment sobre qüestions relacionades amb la inspecció educativa", per això cal no perdre de vista i reivindicar allí on calga, el paper fonamental que la Inspecció Educativa té com a participant en l'avaluació del Sistema Educatiu, no perquè vullgam que així siga, sinò perquè així ho demanda la pròpia legislació reguladora de les seues funcions des de l'aprovació de la LOGSE, en la que control, orientació, avaluació i assessorament constitueixen aspectes indissociables de la funció inspectora.

És també, el Decret 180 que, des de l'any 1992, regula l'organització i les funcions de la inspecció educativa valenciana, el qui estableix entre les funcions de la inspecció educativa "Participar en l'avaluació del sistema educatiu"

La LOCE, encara en vigor, quan escrivim aquestes línies, a l'article 105 diu que és funció de la Inspecció Educativa, "Participar en l'avaluació del sistema educatiu, especialment en la que correspon als centres escolars, a la funció directiva i a la funció docent, a través de l'anàlisi de l'organització, funcionament i resultats del mateixos"

També la LOE, a l'article 151. diu, que són funcions de la Inspecció Educativa "Participar en l'avaluació del sistema educatiu i del elements que la integren"

Tota aquesta normativa sembla ser insuficient per a què les inspectores i inspectors del País Valencià sigam reconeguts suficientment pels nostres responsables a l'hora de realitzar amb garanties les funcions que legalment tenim assignades: assessorar, orientar i informar tots els sectors que componen la comunitat educativa, a més d'una implicació real com avaluadors externs, a la vegada que impulsors de l'avaluació interna dels centres docents.

L'avaluació interna i externa dels centres educatius, malauradament, no és una cultura incorporada a l'acció educativa, fer entendre que la seua finalitat és millorar la qualitat del sistema, du el seu temps i requereix espais per a la participació, no només entre els docents i la inspecció, sinó també amb la resta dels sectors de la comunitat educativa.

Les escoles valencianes, en la seua gran majoria, encara no han tingut l'oportunitat ni el temps d'adquirir ni d'incorporar, a la seua dinàmica, la cultura de l'avaluació.

Queden oberts molts interrogants respecte al posicionament del professorat davant de l'avaluació.

L'avaluació diagnòstica que ha realitzat l'IVAQUE el dia 19 de gener de 2006, a hores d'ara, no sabem quina explotació es farà del seus resultats ni si respondran amb objectivitat i rigor als objectius de la prova. Pot ser no comportarà cap canvi qualitatiu a dintre dels centres, perquè ni el professorat ni la inspecció educativa s'han sentit partícips, amb una considerable falta de formació i informació prèvies. Els centres no han tingut ni la formació ni els recursos pel seu aprofitament. Malgrat tot continuem dient que aquestes avaluacions són necessàries i de l'ús que es fassa dels seus resultats dependrà el fet que siga una eina útil per millorar la qualitat del sistema. Però encara estem a temps i es pot aprendre d'aquesta primera experiència i millorar-la i perfeccionar-la en els aspectes comentats i d'altres que de ben segur eixiran si es consulta al professorat participant.

Tudi Torró

PISA 2006: UN RETO ESTIMULANTE Y UNA PALANCA PARA LA MEJORA

per Arturo Pérez Collera

¿Por qué comprometerse en la evaluación PISA?

La Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, a propuesta de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación, que es el órgano que participa en el Consejo Rector del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo en representación de la Administración Educativa del Principado, ha decidido incorporar a esta Comunidad Autónoma al estudio PISA 2006.

PISA presenta una serie de características que permiten considerarlo como el mayor observatorio mundial de resultados académicos. Los rasgos más destacados de esta evaluación son:

- Su orientación hacia la política educativa, mediante un diseño y unos métodos derivados de la necesidad de los gobiernos de extraer conclusiones aplicables a las directrices que se han de seguir.
- La introducción del concepto de competencia, que se ocupa de la capacidad de los estudiantes de aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y de analizar, razonar y transmitir ideas con eficacia, al tiempo que plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diferentes.
- Su importancia para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. PISA no se limita a evaluar simplemente las competencias de los jóvenes de quince años. También pregunta a los estudiantes sobre sus motivaciones para el aprendizaje, sus sentimientos sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje.
- Su regularidad, ya que se realiza cada tres años. Esto permite a los países supervisar sus progresos en el cumplimiento de sus objetivos en relación con el aprendizaje.
- Su consideración del rendimiento de los estudiantes en combinación con las características de sus centros de enseñanza y sus entornos familiares, con el fin de examinar algunas de las principales características asociadas al éxito educativo.
- Su amplia cobertura geográfica. Hasta la fecha 48 países han participado en la evaluación PISA. Además, para la evaluación de 2006 está prevista la participación de 11 países más, lo que representa una tercera parte de la población mundial y casi las nueve décimas partes del producto interior bruto mundial.

Por ser un estudio técnicamente muy consistente

Un estudio de esta envergadura, aplicado prácticamente a todo el mundo desarrollado, a una muestra de más de un cuarto de millón de alumnos, con una solidez técnica como nunca se había logrado anteriormente en ninguna evaluación internacional, aunque resulte aún mejorable, se merece mayor atención de la que se le ha prestado por la sociedad española, los medios de comunicación y la comunidad educativa.

Si somos honestos, habremos de reconocer que, a diferencia de lo

ocurrido en algunos países de nuestro entorno, lo que ha calado en la sociedad española es que nuestra educación no ha salido bien parada, que los resultados son básicamente acordes con la prioridad presupuestaria que se reconoce al servicio educativo y que se constatan ciertas desigualdades territoriales. La deformación mediática ha teñido las conclusiones del estudio de un catastrofismo desproporcionado que ha hecho tabla rasa de su propio contenido. O conseguimos entre todos elevar el tono del análisis o contribuiremos a la desinformación general y al desánimo.

Sin embargo, PISA es el resultado de un trabajo coordinado de equipos punteros a nivel mundial en sus correspondientes disciplinas. Basta con revisar el apartado de colaboradores de los informes técnicos y de resultados para comprobar que la llamada de la OCDE ha reunido a los mejores expertos internacionales en campos tan diversos como la teoría del aprendizaje, los didácticos específicos, la construcción y validación de tests, la creación de escalas de medida, el muestreo, el control de calidad, o la logística y la gestión de recursos humanos.

Por otra parte la conjunción de agencias y de empresas independientes (ACER en Australia, CITO en Holanda, ETS en los Estados Unidos, NIER en Japón, WESTAT...) y su diversa distribución geográfica otorgan al consorcio técnico del estudio una muy singular credibilidad y garantía de autonomía.

Por su encaje en los objetivos europeos para la década

La relación de este estudio con los objetivos europeos señalados en la agenda de Lisboa es indudable. Los horizontes acordados para la educación en la presente década, de mejorar la calidad, la equidad y la flexibilidad de los sistemas de educación y de formación se inscriben en una concepción cultural muy próxima a la que sustenta este programa de

Matemáticas							
	Media	E.T.	S.		Media	E.T.	S.
1 Hong Kong China*	550	(4,5)	^	21 Eslovaquia	498	(3,3)	-
2 Finlandia	544	(1,9)	^	22 Noruega	495	(2,4)	-
3 Corea	542	(3,2)	^	Cataluña	494	(4,7)	-
4 Holanda	538	(3,1)	^	23 Luxemburgo	493	(1,0)	-
5 Liechtenstein*	536	(4,1)	^	24 Polonia	490	(2,5)	-
6 Japón	534	(4,0)	^	25 Hungría	490	(2,8)	-
7 Canadá	532	(1,8)	^	26 España	485	(2,4)	-
8 Bélgica	529	(2,3)	^	27 Letonia*	483	(3,7)	-
9 Macao-China*	527	(2,9)	^	28 Estados Unidos	483	(2,9)	-
10 Suiza	527	(3,4)	^	29 Rusia*	468	(4,2)	v
11 Australia	524	(2,1)	^	30 Portugal	466	(3,4)	v
12 Nueva Zelanda	523	(2,3)	^	31 Italia	466	(3,1)	v
13 República Checa	516	(3,5)	^	32 Grecia	446	(3,9)	v
14 Islandia	515	(1,4)	^	33 Serbia*	437	(3,8)	v
15 Dinamarca	514	(2,7)	^	34 Turquía	423	(6,7)	v
16 Francia	511	(2,5)	^	35 Uruguay*	422	(3,3)	v
17 Suecia	509	(2,6)	^	36 Tailandia*	417	(3,0)	v
18 Austria	506	(3,3)	^	37 México	385	(3,6)	v
Castilla y León	503	(4,0)	^	38 Indonesia*	360	(3,9)	v
19 Alemania	503	(3,3)	^	39 Túnez*	359	(2,5)	v
20 Irlanda	503	(2,4)	^	40 Brasil*	356	(4,8)	v
País Vasco	502	(2,8)	^	Promedio OCDE	500	(0,6)	

E.T. Error típico
S. Significatividad de la diferencia con España

^ más alta
v más baja

Los países con asterisco no son miembros de la OCDE

INFORME PISA 2003

de conocimientos de los currículos oficiales como de evaluar capacidades, destrezas y competencias. Y no se trata tanto de evaluarlas en sí mismas como de correlacionarlas con los diversos factores que pueden incidir en su adquisición.

Los sucesivos desarrollos de los tres objetivos citados para la educación en esta década, el programa de trabajo concreto y los puntos de referencia que se están considerando en la Unión Europea en sus procesos de revisión aluden con frecuencia a la aportación del programa PISA como elemento a considerar. Y no es ajeno a ello el que también se compartan enfoques como el que sustenta el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, la importancia de las destrezas de comunicación o la preocupación por la eficacia de los procesos educativos.

El paralelismo entre la orientación seguida por el grupo de trabajo encargado, desde la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, de definir un marco de competencias clave como referencia para los países de la UE en la educación obligatoria y las definiciones aportadas por PISA de las habilidades y destrezas que deben ser evaluadas es evidente. Son dos vías que convergen.

Por cuanto constituye un reto para mejorar

Sea cual sea el resultado de la aplicación de este programa de evaluación en nuestra Comunidad, su anuncio representa un acicate. Es muy posible que opere un efecto estimulante en el imaginario colectivo de un pequeño territorio de poco más de un millón de habitantes. Si nos vamos a examinar como región, vamos a procurar estar a la altura. Es sabido que quien no se traza metas no avanza. Y las que parecen estar asumidas en este territorio son las de alcanzar las mejores cotas posibles en equidad y calidad de nuestro servicio educativo.

La orientación a los resultados y hacia la eficacia escolar no son orientaciones desdeñables. Al contrario, deben marcar la pauta. La educación española se encuentra en una situación bastante mejorable y cada centro escolar tiene mucho que aportar, en cada escala, si se le ayuda. Las administraciones educativas tienen el deber de facilitar esa mejora pero también de exigirla en nombre del conjunto de la sociedad. La incorporación a este tipo de estudios parece una de las fórmulas más ilusionadoras.

Por que interpreta de una manera combinada los rendimientos y los elementos que los facilitan

Uno de los aspectos más atractivos del estudio PISA es la utilidad de la información que aporta. Al no limitar el estudio a la verificación de destrezas y al acompañar información sobre motivación, sentimientos y estrategias de aprendizaje y, sobre todo, al intentar detectar algún tipo de correlación entre estas variables y las de resultados, este estudio apunta en buena medida orientaciones sobre lo que debemos atender de otro modo. Puede ayudar al profesorado, puede aportar información útil a las familias, puede contribuir a que el conjunto de la sociedad mire de otro modo a la educación.



IES nº 1 de Gijón

Al relacionar el rendimiento del alumnado con las características de los centros y a los entornos familiares, permite correlacionar factores de éxito educativo. Desde ese punto de vista puede orientar a quienes desempeñan responsabilidades directivas y a quienes administran y gestionan el servicio educativo. La atenta lectura de la incidencia de los contextos en los rendimientos del alumnado promete facilitar pistas a quienes, en uno y otro ámbito, deben adoptar iniciativas de mejora.

Porque no hay que tener miedo a las evaluaciones

El siglo XXI está admitiendo, con mayor naturalidad de la previsible hace una década, la pertinencia de las evaluaciones de rendimientos escolares como fórmula de análisis de la eficacia de los sistemas educativos. Las sociedades modernas van alcanzando un grado de exigencia de información sobre sus servicios públicos acorde con los nuevos niveles de desarrollo. La rendición de cuentas se está erigiendo en una obligación lógica de las administraciones para con sus administrados. Aunque la divulgación de este tipo de estudios llegue a la opinión pública de una manera muy limitada o incluso reducida a sus clichés más primarios, la obligación permanece e incluso se reafirma.

Pero además de obligación democrática, las evaluaciones de los rendimientos del alumnado constituyen una guía vital para los propios responsables públicos. Si, como es el caso del PISA, aportan una información consistente sobre los puntos fuertes y las áreas de mejora del servicio educativo, constituye una obligación moral someterse a ellas. Sin este tipo de análisis de contraste, podrían permanecer ocultas parcelas de organización, enfoques o dinámicas de funcionamiento disfuncionales y que pudieran ser de asequible solución.

Si se predica en otros ámbitos que la evaluación es la palanca de la mejora, no caben reservas ni miedos a afrontar este tipo de compromisos. Es más lo que queda por ganar que lo que está en riesgo cuando el propio análisis es ya un proceso de aprendizaje.

¿Qué se espera del PISA 2006 en Asturias?

1- *Que contribuya a enriquecer nuestra capacidad de comprensión y valoración de la eficacia de nuestro servicio educativo*, que aporte información útil para reorientar a los distintos estamentos y colectivos afectados por la educación, y que propicie un debate más intenso aún en la Comunidad sobre el hecho educativo situándolo en el centro de sus prioridades.

2- *Que favorezca la divulgación de las referencias sobre las que descansan las pruebas*. Se ha apuntado que el problema esencial reside en la inadaptación entre el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que se demandan en estas pruebas y las prácticas habituales en nuestras aulas. Requiere un intenso ejercicio de información en nuestros centros educativos.

3- *Que ayude a extender otro enfoque en los procesos de enseñanza-aprendizaje*.

Salvo que nos creyéramos en absoluta posesión de la verdad y pensáramos que todo el mundo desarrollado y las instancias internacionales se equivocan, justo será reconocer que la verdadera asunción de la cultura de las competencias clave constituye el horizonte a tener en cuenta. Tomemos buena nota en la reconsideración de las enseñanzas mínimas que debe hacerse en el actual proceso de reforma reemprendido en nuestra educación.

4- *Que tensionen hacia la mejora y con entusiasmo a nuestros centros educativos*.

Las autoridades académicas asturianas confían en el poder estimulante de los retos difíciles. Han reiterado la complejidad de los reajustes que se tienen que verificar hasta hacer reales y generalizadas unas prácticas de aula que sitúen al alumno y a su aprendizaje en el centro de atención, en lugar de subordinarlos a la tradicional prioridad en la asignatura. Al expresar este objetivo desde la confianza en un profesorado comprometido, han subrayado la capacidad transformadora

de unas altas expectativas, que se sustentan, por cierto, en otros indicadores positivos.

5- Que incite al compromiso de las familias y de toda la sociedad con la educación de sus jóvenes.

La motivación y el compromiso se han revelado como los motores del aprendizaje evidenciados por el programa PISA desde su edición del año 2000. No son valores que correspondan en exclusiva a los centros; por el contrario, derivan de una manera esencial de los mensajes familiares y deben ser reforzados por el sistema escolar. Pero, como también se ha apuntado, el compromiso de toda la sociedad debe resultar perceptible, en la expresión de las prioridades económicas y en lo demás. Los mensajes del éxito fácil deben ser contrarrestados con un empeño colectivo.

6- Que estimule la acometida de las reformas necesarias en la formación inicial y permanente del profesorado.

PISA confirma la importancia de las estrategias de autorregulación del aprendizaje, la validez del equilibrio de los aprendizajes en competencia y en colaboración, y la correlación entre resultados positivos y dinámicas de elaboración más que de memorización. Este tipo de metodologías no son aún las más frecuentes en nuestro país y deben extenderse desde una reconsideración de las didácticas del profesorado tanto en su formación inicial como en sus reciclajes.

7- Que refuerce el uso de las TIC y de las metodologías didácticas más activas.

El uso de recursos informáticos no es sólo un conocimiento indispensable. Es también una competencia clave hacia la que el alumnado expresa una disposición favorable desde los análisis de PISA en los países en que se ha verificado y que debe erigirse en una herramienta habitual en la mayoría de los procesos de aprendizaje. Ligados no sólo a la línea anteriormente referida al profesorado, todos los recursos que permitan una verdadera autonomía de aprendizaje para toda la vida deben constituir un foco de atención vital.

8- Que empuje para la adopción de amplios acuerdos sociales y políticos ante los retos de la educación en esta era

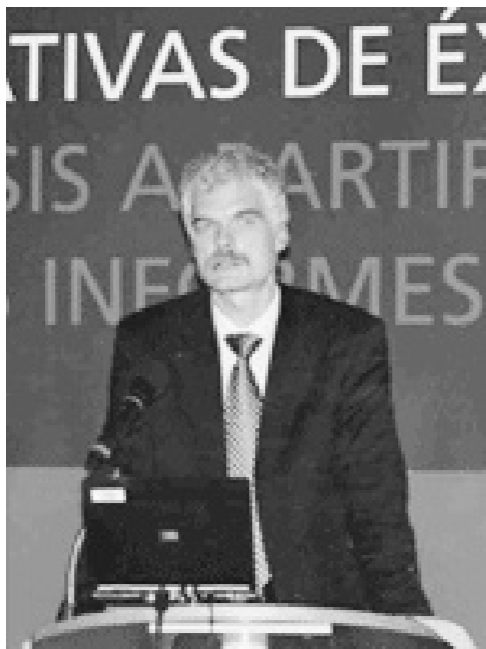
Las evaluaciones internacionales deben ponernos a todos frente a nuestras responsabilidades. Su señalamiento de fortalezas y de puntos débiles debería remover los apriorismos con que a menudo se realizan juicios o se declaran intenciones. El que descansen sobre consensos técnicos, bien poco sospechosos de sesgo, tiene que guiar la necesidad de acordar y convenir aspectos esenciales. Se invita a una apuesta valiente en ese sentido.

9- Que propicie integrar de manera habitual la práctica de pruebas diagnósticas en la vida de los centros haciéndolas también útiles para ellos.

Otros países habitan a su alumnado a la realización de este tipo de evaluaciones sin que comporten el grado de distorsión o de falta de compromiso que en algunos casos se verifica en el nuestro. Sin que esto signifique que se postule su práctica universal y periódica, sí se ve conveniente la presencia de este tipo de mediciones de manera ordinaria. Si se hacen además con rentabilidad para los propios centros,

devolviéndoles la información que les afecta y les pueda resultar útil, se estará haciendo un buen servicio a la introducción de mejoras.

10- Ampliar al foco de las evaluaciones a todos los ámbitos de conocimiento y habilidades identificados como competencias clave.



Andreas Schleicher, coordinador del Informe Pisa

La medida aludida en la línea anterior requiere verse ampliada en su ámbito de observación a las ocho competencias clave enumeradas en el documento de la Comisión Europea que se ha citado al inicio de este análisis: la capacidad comunicativa en la propia lengua, la comunicación en lengua extranjera, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología deben verse completadas en estudios de verificación de desarrollo de otras competencias transversales por nuestros alumnos: competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales y cívicas, espíritu emprendedor y expresión cultural. Sólo así abriremos el abanico a lo que resulta clave para esta década.

¿Qué reservas se mantienen respecto a este programa?

En efecto, este programa de evaluación no es la panacea que vaya a remediar los vicios de nuestro sistema educativo. Ni se ha concebido así ni existe tal remedio universal. Y quedan sin duda las muchas limitaciones que un proceso de evaluación de las destrezas del alumnado de quince años, a realizar en una aplicación de una mañana, comporta para un diagnóstico de la calidad de los servicios educativos. Más reservas aún persisten sobre la limitación del foco de atención a tres áreas de conocimiento, sobre el soporte del lápiz y el papel como fórmulas de evaluación en la era digital, o sobre la fuerte influencia del sustrato cultural anglosajón que subyace en la concepción de muchas de las pruebas. Algunas de estas limitaciones pueden verse atenuadas en futuras ediciones de este programa pero otras van asociadas a su esencia misma. Con todos sus valores, PISA debe interpretarse como un complemento de otras evaluaciones y de otras iniciativas de mejora de la calidad de la educación. Así creemos que ocurre en el caso asturiano.



Arturo Pérez Collera es
Jefe de Servicio de Evaluación y Calidad
Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia del
Principado de Asturias

Las evaluaciones diagnósticas. Estado de la cuestión. La experiencia de la inspección de educación de Madrid

Per M^a. Jesús Mohedano

INTRODUCCIÓN

La Inspección de Educación junto con el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de Educación, de la Universidad Complutense de Madrid vienen desarrollado conjuntamente un proyecto de evaluación recogido en el Plan de Actuación de la Inspección.

FINALIDAD DEL PROYECTO

El objetivo fundamental de este proyecto de investigación es doble e implica diseñar una medida del crecimiento de los logros escolares basada en el concepto de valor añadido en educación, y posibilitar de esta forma la futura formulación de una función reproducción educativa que establezca la relación entre los logros y los recursos asignados a la institución escolar.

Los objetivos específicos en los cuales se despliega esta finalidad principal son los siguientes:

- Determinar la viabilidad de un sistema de evaluación educativa basado en el valor añadido
- Establecer la productividad de los recursos asignados al sistema educativo en términos de incremento de los aprendizajes básicos de los alumnos.
- Sentar las bases para la evaluación futura de las políticas de gasto educativo en relación a su susceptibilidad de incremento del capital humano.

PLAN GENERAL DE MEJORA DE LAS DESTREZAS INDISPENSABLES.

- Evaluación de diagnóstico en 4º de Primaria.
 - Prevista para el 25-29 de abril.
 - Doble carácter: Externo y muestral para la Administración e interno y censal para los centros.
 - Se encarga al Servicio central de Inspección.
 - Lengua castellana (dictado más texto para ser leído sobre el que se plantearán algunas preguntas) y Matemáticas (una parte de cálculo y otra de problemas).
 - Adaptadas a los estándares publicados por la Comunidad de Madrid.
- Prueba anual de CDI para todos los alumnos de 6º de Primaria.
 - Prevista para el 10 de mayo.
 - Sobre destreza mínimas de lectura, escritura y matemáticas.
 - Breve dictado, lectura de un texto para su comprensión,



Ponències en les Jornades de Gandia 2006

preguntas elementales de cultura general y unos ejercicios muy sencillos de matemáticas.

Se repiten las actuaciones prioritarias de Matemáticas y Lengua y se recoge la organización de **equipos interterritoriales** para actuaciones de atención preferente.

Objetivos de la evaluación

Aunque las pruebas están diseñadas teniendo como referente los criterios de evaluación de cada nivel educativo establecidos, para el nivel de la ESO, en el Decreto 34/2002, de 7-2-2002, y para el de Primaria en el Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, no se trata de la realización de un examen, en el sentido tradicional, sino de una prueba de diagnóstico que permite conocer las competencias y habilidades básicas que tienen en Lengua y en Matemáticas los alumnos.

Los objetivos de esta evaluación son:

1- Conocer el nivel de consecución de los conocimientos y destrezas básicas del alumnado en diferentes aspectos. Lengua. 3º de ESO.

- Comprensión de textos, expresión y utilización de vocabulario.
- Teoría lingüística.
- Gramática.
- Literatura.

Teniendo en cuenta los objetivos generales del área de Lengua Castellana y Literatura, se pretendía valorar el logro por los alumnos de los siguientes objetivos generales del área:

- Utilizar la lengua para expresarse por escrito de forma adecuada.
- Reconocer diferentes tipos de textos y sus estructuras formales.
- Conocer y usar las normas lingüísticas.
- Conocer los principios fundamentales de la gramática española, reconociendo las diferentes unidades de la lengua y sus combinaciones.
- Conocer la realidad plurilingüe de España.
- Conocer y comprender las principales formas de la tradición literaria española.
- Reconocer los principales géneros de la tradición literaria.
- Distinguir las principales épocas literarias, sus rasgos característicos y los autores y obras más representativos de cada una de ellas.

Lengua 4º de E.P.

- Comprensión de textos de diferentes tipologías.
- Expresión.
- Reflexión sobre la Lengua.

Matemáticas de 6º de E.P.

- Automatismos.
- Cultura matemática
- Transferencia
- Resolución de problemas

En este caso lo que se quiere medir es la competencia y habilidad matemática del alumno, en relación con los conocimientos y destrezas, tomando como referente los criterios de evaluación explícitos en la normativa y referidos a los siguientes bloques de contenidos:

- Números y operaciones.
- Medida.
- Formas geométricas y situación en el espacio.
- Organización de la información.

Matemáticas de 4º de ESO

- Automatismos.
- Cultura matemática
- Transferencia
- Resolución de problemas

En este curso se toman como referentes los criterios de evaluación relativos a los siguientes bloques de contenidos:

Aritmética y álgebra.

Geometría.

Funciones y gráficas.

Estadística y probabilidad.

2. Obtener información sobre la adquisición de los niveles mínimos establecidos en la normativa.

3. Promover, en su caso, cambios en la metodología de los profesores.

CALENDARIO DE ACTUACIONES REALIZADAS

• Curso 2001-02.

Matemáticas: Elaboración y validación de la prueba de 6º de Primaria.

Lengua: Elaboración y validación de la prueba de 3º de la ESO.

03.

Matemáticas: Aplicación de la prueba definitiva de Matemáticas en 6º de E.P.

Lengua: Aplicación de la prueba definitiva de Lengua en 3º de ESO.

• Curso 2003-04.

Matemáticas: Corrección, calificación e interpretación de los resultados. Información a los inspectores y reuniones con los equipos directivos de los centros con las correspondientes fichas.

Elaboración del informe.

Elaboración y validación de la prueba de 4º de ESO.

Lengua: Corrección, calificación e interpretación de los resultados. Información a los inspectores y reuniones con los equipos directivos de los centros con las correspondientes fichas.

Elaboración del informe.

Elaboración y validación de la prueba de 4º de E.P.

• Curso 2004-05.

Matemáticas: Reuniones con los profesores de 6º de E.P. de los centros.

Aplicación de prueba de 4º de la ESO.

Elaboración de prueba tipo.

Lengua: Reuniones con los profesores de 3º de ESO de los centros.

Aplicación de prueba de 4º de E.P.

Elaboración de prueba tipo.

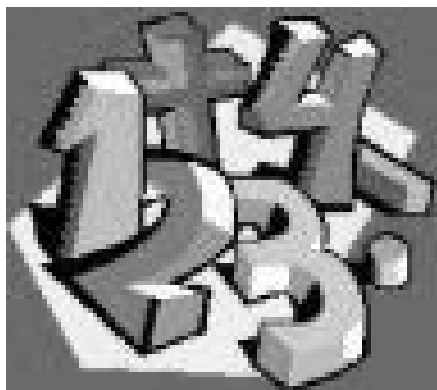
Prueba de destrezas y conocimientos imprescindibles.

Pruebas a 6º de E.P. Mayo 2005.

Dictado.

Texto con 5 preguntas de comprensión, una de vocabulario y 4 de Conocimiento del Medio.

15 preguntas de Matemáticas.



Actuaciones para el Curso 2005-06.

"El equipo de matemáticas elaborará y presentará a los centros el informe de los resultados de la evaluación de Matemáticas correspondiente al cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria para conocimiento y estudio por parte de los centros y los inspectores, lo que deberá dar lugar a las correspondientes conclusiones generales y a las conclusiones que el equipo decida."

"Iniciado el curso escolar, se publicarán las conclusiones y propuestas de mejora del trabajo realizado el curso anterior en relación con los resultados de la evaluación de Matemáticas aplicada a sexto curso de Educación Primaria. Los inspectores supervisarán la aplicación de estas conclusiones generales a través de las propuestas y procesos de mejora que, los centros habrán de incorporar."

"El equipo de Lengua elaborará el informe sobre los resultados de la evaluación de lengua, aplicada en el curso pasado a cuarto de educación Primaria; informe que será sometido al estudio de los inspectores y de los centros para las correspondientes propuestas de mejora."

"De acuerdo con las condiciones establecidas entre la Subdirección General de Inspección Educativa y el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico de Educación, de la Universidad Complutense de Madrid, La Inspección participará durante los cursos 2005-06 y 2006-07 en la investigación que se propone la creación de una medida precisa del valor añadido en educación. La aplicación de las pruebas correspondientes al primero se realizará en las semanas del 24 al 28 de octubre de 2005 y del 29 de mayo al 2 de junio de 2006."

Referencias legislativas

- Ley Orgánica 10/ 2002, de 23 de diciembre de calidad de la Educación

- Resolución de 7 de septiembre de 2005 (BOCM del 22 de julio). Plan general de actuación de la Inspección Educativa para el curso 2005-06:

- Plan Territorial de Actuación de la Inspección Educativa de Madrid Capital para el curso 2005-06.

- Orden 5420-01/2005, de 18 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se aprueba el Plan General de Mejora de las Destrezas Indispensables. (B.O.C.M. de 29 de diciembre)

- Resolución de 20 de diciembre de 2005, de la Dirección General de Ordenación Académica, por la que se establecen los estándares o conocimientos esenciales de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas, para los diferentes ciclos de la Educación Primaria en la Comunidad de Madrid.

M^a Jesús Mohedano es
Inspectora de Educación de la C.A. de Madrid

L'AVALUACIÓ DIAGNOSTICA EN LES AUTONOMIES. ESTAT DE LA QÜESTIO A CATALUNYA

per Salvador Pallarés i Ramir Bullich

1. CONTEXTUALITZACIÓ: L'EXPERIÈNCIA ACUMULADA

Des que la Generalitat de Catalunya assumeix les competències en matèria d'educació, l'Administració Educativa catalana ha dirigit bona part dels seus esforços a orientar els processos d'avaluació de l'alumnat. Les successives propostes curriculars per a les diferents etapes educatives incorporen criteris per a l'avaluació de l'alumnat i la informació a les famílies. Més tard s'inicien diferents accions avaluatives del conjunt del Sistema Educatiu per comprovar els resultats del procés de normalització lingüística o la implantació, amb caràcter experimental, de la reforma educativa que condueix al nou sistema establert per la LOGSE.

Durant la dècada dels 90 creix considerablement el pes concedit a l'avaluació entesa com a element necessari per a la millora de la qualitat del Sistema Educatiu. A partir del Decret 305/1993, de 9 de desembre de creació del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu es realitzen diferents estudis d'avaluació del Sistema Educatiu, i a partir de la LOPEGCD (Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels centres docents) i, especialment, de l'Ordre de 20 d'octubre de 1997 per la qual es regula a Catalunya l'avaluació de centres docents sostinguts amb fons públics, es desenvolupen plans i procediments per



Ponències en les Jornades de Gandia 2006

a l'avaluació de centres docents, tant per a l'avaluació externa realitzada per la Inspecció d'Educació com per a l'avaluació interna o autoavaluació realitzada pels mateixos centres docents.

Durant el primer semestre del 2004, el Departament d'Educació ha constituït una Comissió integrada per responsables de diferents unitats relacionades amb l'avaluació: el Consell Superior d'Avaluació, la Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent, la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa i la Subdirecció General de la Inspecció Educativa. La Comissió es crea amb un doble objectiu: en primer lloc, amb el d'elaborar un "Llibre" blanc de l'avaluació per descriure i valorar les accions avaluatives dutes a terme pel Departament d'Educació des del 1983 fins al 2003. En segon lloc, amb el de proposar les línies bàsiques per continuar millorant l'acció avaliativa a partir d'un nou pla

d'avaluació i qualitat del Departament d'Educació.

L'anàlisi del camí recorregut fins l'any 2003, la relació entre els esforços esmerçats i els resultats obtinguts deixen veure punts forts on sustentar el futur de les accions avaluatives: l'increment de la cultura avaliativa dels diferents sectors i el fet que cada cop més s'accepta l'avaluació com a eina de millora en diferents sectors i, també, el concepte del rendiment de comptes.

També s'han pogut constatar uns punts febles que demanen clarament noves actuacions i noves solucions com: l'excessiu nombre d'accions avaluatives, una coordinació insuficient de les actuacions, dificultats per gestionar i optimitzar l'explotació de la informació obtinguda, escassa relació explícita entre els resultats de l'avaluació i la presa de decisions per a la millora i la percepció desigual per part dels centres sobre la utilitat de les avaluacions dutes a terme.

2. PRINCIPIS DEL MODEL DEL PLA D'AVALUACIÓ DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

Els principis que caracteritzen el model del Pla d'Avaluació del Departament d'Educació són:

- **Integració d'àmbits i perspectives:** l'acció avaliativa en els diferents àmbits previstos comparteix el mateix concepte de qualitat educativa. Disposa de referents de qualitat: criteris i indicadors d'avaluació específics de cada àmbit però coherents amb el principi d'integració. Integració de perspectives (avaluació interna - avaluació externa): l'acció avaliativa es porta a terme amb la participació d'agents interns i d'agents externs a partir d'un disseny avaliatiu únic.

- **Global i focalitzat** - L'avaluació de l'educació inclou l'avaluació global diagnòstica que té un enfocament holístic i l'avaluació focalitzada que té caràcter parcial.

- **Sistèmic** - En la mesura que en el Sistema Educatiu intervenen variables internes i externes de l'entorn socio-econòmic, cultural i administratiu, la seva funcionalitat depèn en gran mesura de les relacions integrades i evolutives d'un conjunt de variables internes (sistema) i externes (entorn), que incideixen en el valor i la qualitat de l'educació. Determinar el valor o la qualitat de l'educació del Sistema Educatiu, d'un centre educatiu, o d'un alumne concret ha de fer-se considerant aquesta realitat. El fenomen educatiu és, per tant, una realitat sistèmica, és a dir, interactiva, interrelacionada i pluridimensional.

- **Cíclic** - Les actuacions diagnòstiques més significatives s'han de repetir periòdicament per tal de poder conèixer i valorar, mitjançant la comparació de resultats, les tendències i els canvis obtinguts entre un període i un altre després d'haver introduït mesures per a la millora.

- **Cultural, democràtic i participatiu** - L'avaluació serveix als professionals, els implica i compromet al canvi. Aquest enfocament precisa de:

- La consideració dels valors culturals del centre i dels professionals de l'educació.

- La participació de tots els agents implicats.

- La generació de confiança en els grups d'interès: societat, professionals, pares, alumnes...

- La transparència a l'hora de difondre la informació.

- La credibilitat, sobretot dins la comunitat educativa.

3. ÀMBITS I ÒRGANS

Els àmbits d'avaluació definits pel Departament d'Educació són:

- Avaluació del Sistema
- Avaluació de centres
- Avaluació de serveis educatius
- Avaluació de plans i programes educatius
- Avaluació de la funció directiva, funció docent, i altres funcions desenvolupades per professionals vinculats a l'educació (serveis educatius, plans i programes, etc.).
- Avaluació de la pròpia Administració Educativa i de la Inspecció d'Educació

Els òrgans d'avaluació del Departament d'Educació, dins el seu àmbit de competència, són:

- El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu
- La Inspecció d'Educació
- Els Centres educatius

4. AVALUACIÓ DE CENTRES

L'avaluació de centres en el marc de la seva autonomia té com a finalitat la millora de la qualitat de l'educació que reben els alumnes, proporcionar informació a l'Administració Educativa sobre l'assoliment dels objectius educatius amb la finalitat d'orientar la presa de decisions per a la millora del Sistema educatiu.

L'avaluació de centres inclou l'avaluació global diagnòstica que té un enfocament holístic i no implica l'avaluació de la totalitat dels temes susceptibles de ser avaluats, i l'avaluació focalitzada que té caràcter parcial i es refereix a aspectes concrets de la gestió del currículum i de la gestió organitzativa del centre. Ambdues avaluacions s'integren normalment en un mateix cicle avaluatiu.

L'avaluació global diagnòstica es realitza d'acord amb el següent criteri:

- En tots els centres educatius finançats amb fons públics es realitzarà una avaluació global diagnòstica com a mínim un cop cada vuit cursos escolars.
 - L'avaluació global diagnòstica, inserida dins d'un cicle avaluatiu, es realitzarà normalment per iniciativa del centre i pot servir per l'accés als recursos extraordinaris necessaris per la consecució dels objectius de millora que se'n derivin.
 - Per poder ser objecte d'una avaluació global diagnòstica els centres han de superar "l'estàndard bàsic de qualitat" establert per l'Administració Educativa i reconegut a través de l'acció supervisora que realitza la Inspecció Educativa. Aquesta supervisió dona lloc a un registre de centres que superen "l'estàndard bàsic de qualitat" que s'actualitzarà cada curs.
 - L'Administració Educativa, amb caràcter extraordinari, pot aplicar una avaluació global diagnòstica, malgrat no hagi estat sol·licitada pel centre, i independentment dels resultats de l'acció supervisora que realitza la Inspecció.
 - L'Administració Educativa per mitjà d'una convocatòria anual fa pública la relació de tots els projectes i recursos als quals poden accedir els centres per desenvolupar el pla de millora. Per tal d'afavorir la innovació en el marc de l'autonomia de centre es crea un catàleg de recursos extraordinaris que s'actualitza periòdicament.
- L'avaluació focalitzada té caràcter parcial i es refereix a aspectes concrets de la gestió del currículum i de la gestió organitzativa dels centres educatius. L'avaluació focalitzada pot ser conseqüència i continuïtat de l'avaluació global diagnòstica, per aprofundir en la comprensió i la millora d'algun



aspecte detectat.

L'avaluació focalitzada es portarà a terme, amb caràcter general, de manera voluntària per part dels centres i amb caràcter extraordinari per la Inspecció Educativa quan així ho consideri l'administració corresponent.

La Inspecció d'Educació i els propis centres són els agents de l'avaluació de centres. El consell escolar, el claustre de professors, així com els òrgans de govern i els diferents sectors de la comunitat educativa participen i col·laboren en l'avaluació de centre. Tant l'avaluació global diagnòstica com l'avaluació focalitzada es porta a terme amb la participació d'agents interns i d'agents externs a partir d'un disseny avaluatiu únic.

5. AVALUACIÓ GLOBAL DIAGNÒSTICA DE CENTRE

5.1 JUSTIFICACIÓ I FINALITATS

L'avaluació de centres en el marc de la seva autonomia té com a finalitat la millora de la qualitat de l'educació que reben els alumnes i proporcionar informació al centre i a l'Administració Educativa sobre l'assoliment dels objectius educatius amb la finalitat d'orientar la presa de decisions per a la millora. S'aplica sobre la gestió del currículum i la gestió de l'organització general del centre.

Finalitats:

- Centres. Aportar una visió global del centre: punts forts i punts febles, i orientar el pla de millora contínua del centre
- Administració.

L'avaluació de centres inclou tant l'avaluació global diagnòstica com l'avaluació focalitzada. L'avaluació global diagnòstica té un enfocament holístic que no implica l'avaluació de la totalitat del centre. L'avaluació focalitzada té un caràcter parcial i es refereix a aspectes concrets de la gestió del currículum i de la gestió organitzativa del centre. Ambdues avaluacions s'integren normalment en un mateix cicle avaluatiu.

Un cicle avaluatiu és el procés que comença amb una avaluació global diagnòstica que dona lloc a un pla de millora, que es desenvolupa durant tres cursos i finalitza amb l'avaluació dels objectius de millora (veure esquema a la pàgina següent: "cicle avaluatiu").

L'avaluació global diagnòstica inclou continguts avaluatius referits a:

- El context: referit a característiques de la població, del centre, de les famílies i dels alumnes.
- Els resultats entesos en sentit ampli: nivell de satisfacció de la comunitat educativa, clima relacional, identificació de

les persones amb el centre, competències bàsiques, resultats acadèmics...

- Els processos: posant èmfasi en aquells que incideixen en la gestió d'aula, en els continguts més transversals del currículum i en les estratègies per atendre la diversitat.

- Els recursos: formals (plantejaments institucionals, objectius estratègics, formació, acords,...) humans (el lideratge institucional i pedagògic, la planificació i organització dels recursos humans,...) i materials (infraestructura, equipaments,...).

En la recerca d'informació primerament s'obté una visió global en base a la percepció individual per arribar a la visió compartida a través d'un procés de selecció i triangulació de dades a partir de tècniques d'anàlisi de documentació, entrevista i grup de discussió. Aquesta recerca d'informació es realitza a partir d'estratègies i instruments que permeten:

- Per una banda apropar-nos a la realitat educativa per obtenir una aproximació global (una fotografia panoràmica).

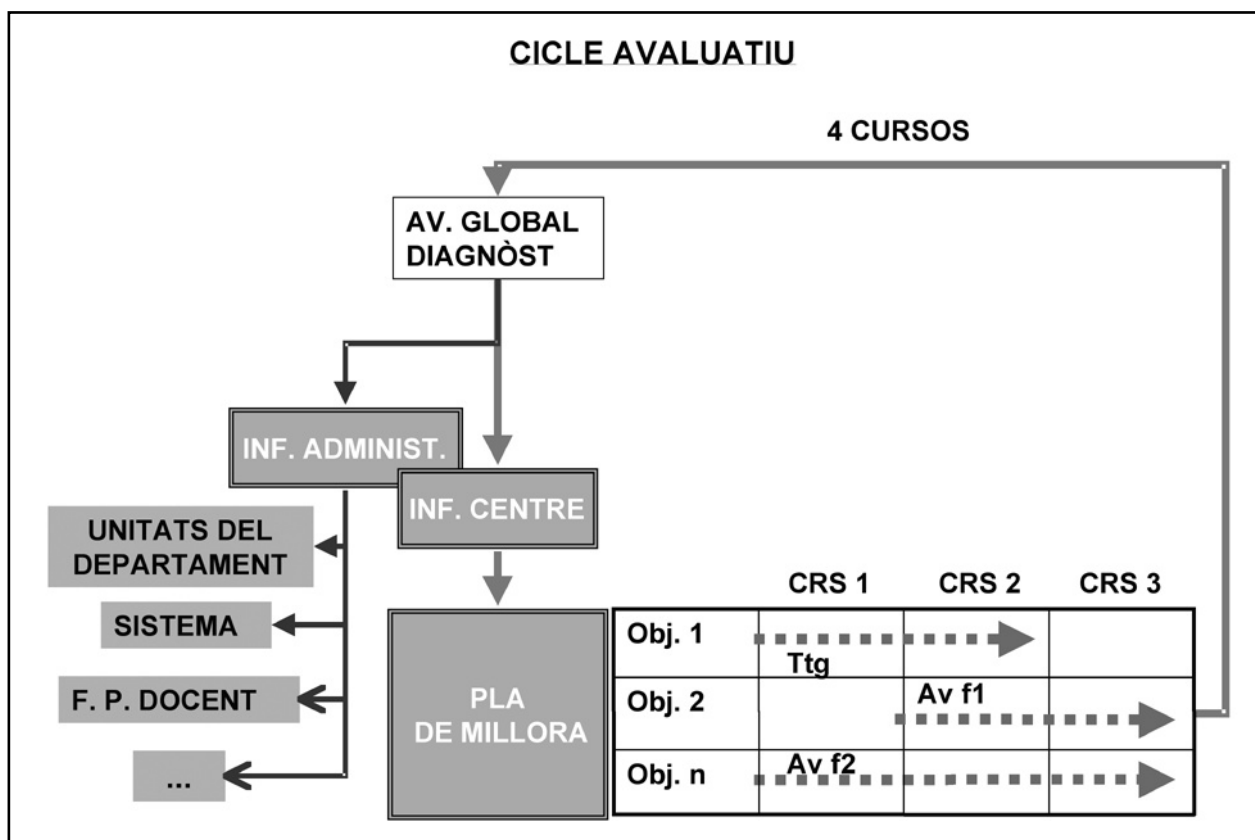
- I per l'altra aprofundir en els aspectes més rellevants: significatius, culturals i potents per a la millora, focalitzant la investigació en aspectes concrets per fer una aproximació més qualitativa a la realitat educativa.

L'avaluació global diagnòstica de centres dona lloc a dos

informes d'avaluació, un adreçat al centre per orientar el seu pla de millora i un altre adreçat a l'Administració educativa per al coneixement i millora del sistema. L'informe adreçat al centre reflecteix el procés seguit en l'acció avaluativa, les valoracions i judicis referits als punts forts (bones pràctiques), als aspectes millorables, a les propostes de millora i a les orientacions per implementar-les. El centre educatiu, a partir de l'informe de l'avaluació global diagnòstica i d'altres informacions de què disposi, ha d'elaborar un pla de millora. L'informe adreçat a l'Administració reflecteix el procés seguit en la seva elaboració i conté dades i valoracions globals sobre tendències i propostes de millora.

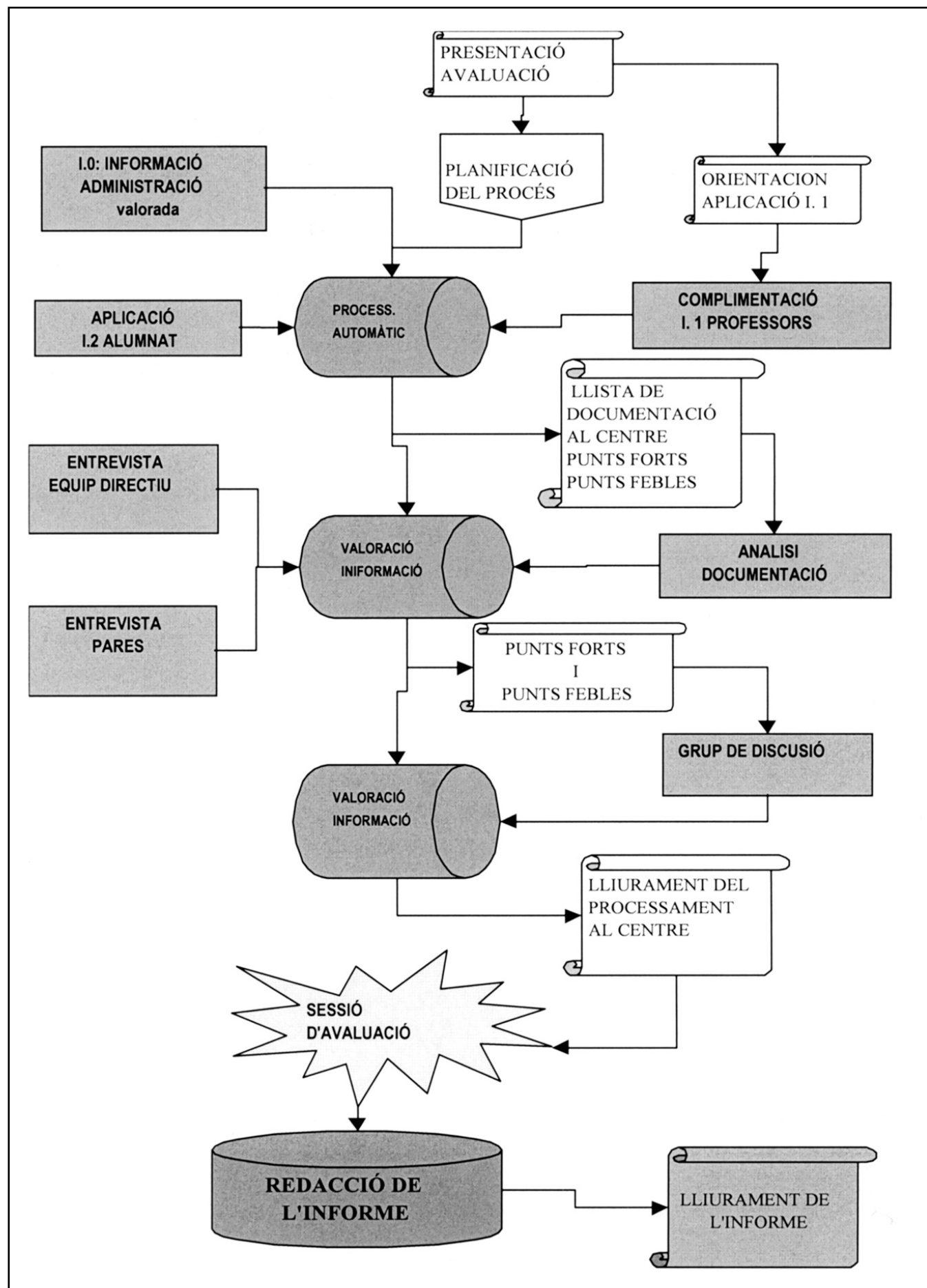
El pla de millora inclou: la diagnosi feta a partir de l'avaluació global diagnòstica i d'altres informacions que disposa el centre, els objectius, les actuacions, els responsables i la temporització. Així mateix els Plans de millora hauran de concretar els criteris per a l'avaluació.

El pla de millora es avalua en finalitzar el cicle avaluatiu per determinar el nivell d'assoliment dels objectius. En iniciar un nou cicle avaluatiu es considera la informació generada per aquesta avaluació.



Salvador Pallarés i Ramir Bullich
són Inspectors d'Educació de Catalunya

PROCEDIMENT D'EVALUACIÓ



LES AVALUACIONS DIAGNÒSTIQUES ESXTERNES

per Vicente Domènech Querol



Als últims temps molt s'està parlant al voltant de l'avaluació diagnòstica i externa, podem dir que el tema està d'actualitat i que a totes les administracions els ha entrat la febre avaluativa. Sense anar més lluny la futura LOE planteja avaluacions diagnòstiques i preveu dos avaluacions d'aquest tipus.

Una major autonomia dels centres porta necessàriament un augment de la responsabilitat i, per tant, la necessària avaluació, primer interna (feta pel propi centre) i després externa (feta per l'administració).

Aquesta avaluació externa és de gran importància per a valorar el funcionament del sistema educatiu i pretén ser orientadora. Però qualsevol model d'avaluació té referents ideològics i la millor avaluació s'adreça al sistema educatiu, als centres, al col·lectiu docent i a l'alumnat.

Un procés d'avaluació ha de reflectir conseqüentment, els aspectes objectius (relatius als criteris validables), i els components subjectius relatius als implicats en el procés educatiu: professorat i estudiantat.

Respecte als primers, recollim els criteris de la QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2000), que remarca, com a criteris bàsics per a la qualitat avaluativa, els següents:

- La claredat i comprensió de tasques assignades i criteris d'avaluació.
- La promoció de l'aprenentatge (feed-back als estudiants).
- L'adequació al perfil de l'estudiant, nivell i mode d'estudi.
- La consistència i el rigor.
- Les evidències de coherència interna i el recompte per examinadors externs.

Un altra consideració prioritària en la QAA és la referent a la validesa (en les seues tres vessants: validesa aparent (face validity), validesa de constructe (construct validity) i validesa d'impacte (impact validity), relatives a l'adequació de continguts a l'audiència i al seu nivell i característiques, a la naturalesa dels continguts a avaluar des d'una perspectiva disciplinar i, finalment, a l'impacte que els processos d'avaluació tenen en els comportaments dels estudiants.

Els sistemes educatius, cada cop més preocupats per l'optimització de les inversions -sovint insuficients i fins i tot raquítiques- i el rendiment escolar, tracten de buscar en el triangle qualitat de l'ensenyament-competències bàsiques-avaluació les receptes màgiques per a una escola massa tocada i erosionada socialment per les crítiques que, més o menys justificades, està rebent de totes bandes. Aquí, però, no toca parlar de la crisi escolar sinó, sobretot, d'avaluació i, indirectament, de competències bàsiques i qualitat d'ensenyament; perquè és evident que segons quines siguin les premisses del model avaluador, això donarà un sentit o altre al concepte de qualitat. D'altra banda, ningú no dubta de la importància que té identificar allò que s'entén per cultura bàsica o competències mínimes en l'ensenyament obligatori; el problema és quines prioritats s'estableixen, com s'interrelacionen i quin tipus d'estratègies i mesures es prenen per millorar-les.

Model d'Avaluació Tecnocràtic Simplificador (METS)

Aquest model, inspirat en la lògica productivista del pensament tecnocràtic i neoliberal, ha estat i continua sent el que té una presència preponderant tant en els països del Nord com en els del Sud.

Algunes de les seues característiques són:

Els objectius educatius s'equiparan als objectius de producció. Per això els valors més emblemàtics, a l'hora de passar comptes, són l'efectivitat i l'eficiència.

L'avaluació només té en compte el producte final i el rendiment, i mai el procés; és a dir, no interessa gaire saber quin és el punt de partida, les distintes maneres d'ensenyar i aprendre previstes en els projectes educatius i curriculars de cada centre, sinó simplement el rendiment i el nivell de l'alumne en relació amb uns objectius prèviament fixats. D'altra banda, existeix una gran dificultat a l'hora de definir el concepte de nivell mitjà, estàndard o acceptable.

Aquesta avaluació diagnòstica i no explicativa que solament ofereix puntuacions de l'alumnat en les proves tendeix a emetre conclusions excessivament contundents, simplificadores i fins i tot banals del tipus: l'alumnat fracassa o té èxit en tal matèria; estudiants bons i estudiants dolents... El maniqueisme està servit i s'amplifica quan arriba a l'opinió pública en la mesura que els mitjans de comunicació, buscant sovint titulars sensacionalistes amb la identificació de culpables i els números rodons, no s'aturen en els matisos, la lletra menuda i les notes a peu de pàgina tan necessàries per comprendre els processos avaluadors.

El METS, per tant, no s'atura a considerar les dificultats i els progressos obtinguts per part de l'alumnat, atesa la seva múltiple diversitat, en la marxa cap a una escola inclusiva. En aquest sentit, el model es converteix en un coixí molt còmode per legitimar les polítiques elitistes i segregacionistes.

Les proves que es fan en el METS són centralitzades i homogènies, sense prendre en consideració les diversitats territorials, socioculturals, d'històries i projectes escolars... És la negació més absoluta de l'autonomia de centre i de la confiança amb el treball acomplert fins aleshores pel professorat, la inspecció i altres agents educatius que intervenen -o en tot cas haurien d'intervenir- en el seguiment i control de l'ensenyament.

Aquest tipus d'avaluació, que entra dintre de la lògica de mercat, fomenta la competitivitat entre països i territoris, entre els sectors públic i privat, entre els centres i entre el professorat. És la clau per obrir les portes a la classificació de centres, a la lliure elecció d'escola per part de les famílies i a la selecció de l'alumnat per part dels centres.

Els instruments metodològics d'avaluació es redueixen a tests, proves psicomètriques, exàmens memorístics i altres registres quantitatius que encaixen com l'anell al dit amb determinats models de pedagogia tradicional i tecnocràtica, però que no casen en absolut amb altres enfocaments més moderns, innovadors i crítics de l'ensenyament.

No es pot dissociar l'aplicació puntual d'un model avaluador amb el sistema habitual d'avaluació ni amb l'existència d'un model pedagògic i d'una determinada manera d'entendre i fer escola.

La divulgació de resultats en el METS sol ser restrictiva i, molt sovint, hi ha secretisme i ocultació de dades a l'opinió pública.

També és habitual que hi haga dos tipus d'informes: un de més ampli i compromès reservat a l'Administració, i l'altre, més breu i políticament filtrat i manipulat, destinat a l'opinió pública. A vegades, però, hi ha filtracions de la matèria reservada als mitjans de comunicació i aleshores esclaten tota mena de turbulències i contradiccions polítiques

Com a conclusió, podem dir que el METS ofereix una fotografia parcial, borrosa i simplificadora de l'avaluació de l'alumnat o de qualsevol altre àmbit o col·lectiu educatiu.

Model d'Avaluació Democràtic i Educatiu Complex (MEDEC)

Aquest model s'inscriu en les coordenades del desenvolupament integral de l'ésser humà i de les seues intel·ligències múltiples; en el respecte a la diversitat, la lluita contra l'exclusió social i la igualtat d'oportunitats; de les pedagogies innovadores progressistes que posen l'accent en els processos d'ensenyament destinats a l'obtenció de coneixements significatius i formatius; i de la democràcia participativa.

Vegem més detingudament algunes de les característiques bàsiques del MEDEC:

Els valors més emblemàtics no són merament instrumentals, com l'eficàcia i l'eficiència, sinó prioritàriament formatius, i tenen a veure amb el desenvolupament moral i ètic; amb l'apropiació crítica dels diversos significats; amb l'adquisició de les habilitats bàsiques per comprendre i interpretar el món; amb l'adquisició d'un pensament reflexiu; i amb la necessitat de plantejar-se dubtes i interrogants per familiaritzar-se amb un coneixement cada vegada més complex i transdisciplinari.

EL MEDEC es proposa recollir una informació àmplia i multidimensional de l'avaluació de l'alumnat i del conjunt de l'escola que permeti una visió global, interdependent i comprensiva a partir de diverses variables. Així es recull informació quantitativa i qualitativa sobre el currículum explícit i ocult; l'anàlisi de la correspondència entre les finalitats educatives i el mètode escollit; l'organització i gestió dels centres; la vida quotidiana institucional, així com les interaccions entre els diversos col·lectius i l'exploració de les seues actituds, interessos, grau de satisfacció, expectatives...; els processos dins l'aula; l'ús de recursos i materials curriculars; les mesures de política educativa adoptades per l'Administració; la formació del professorat...

El MEDEC, per tant, tracta de comprendre el que succeeix dins de l'escola; els factors, rutines i processos que faciliten o dificulten els progressos; els condicionaments, fenòmens i canvis socioculturals que incideixen en l'educació escolar i en la socialització de la infància. En aquest sentit, l'avaluació s'entén com un procés de seguiment ininterromput que tracta de fer diagnòstics del procés educatiu en el seu conjunt i no únicament l'emissió d'uns resultats que es produeixen en un moment concret.

El MEDEC no es queda en el diagnòstic i la comprensió de la situació de l'alumnat i dels centres, sinó que tracta de generar i proposar mesures i processos de canvi i innovació, així com fixar nous objectius per satisfer determinades necessitats. També suggereix hipòtesis d'exploració, interrogants, temes d'estudi i reflexió...

Aquest tipus d'avaluació combina l'ús de registres quantitatius i qualitatius, als quals dona força importància. D'aquesta manera es procedeix a l'estudi de casos, entrevistes, grups de discussió i altres tècniques etnogràfiques. Aquests instruments, malgrat la seva complexitat i complicació, permeten captar amb certa nitidesa els objectius i demandes del MEDEC.

La publicitat dels seus informes és transparent i evita el secretisme i l'ocultació informativa del model anterior. Es proposa garantir el dret de la ciutadania a una informació àmplia, transparent i sense filtracions de cap mena. El llenguatge tracta també de ser assequible, evitant els tecnicismes a vegades incomprensibles, per tal de facilitar la lectura, comprensió i interpretació.

Deixem pel final el punt més important: la participació democràtica en el procés avaluador; un espai bàsic per generar la reflexió compartida, l'intercanvi de punts de vista, l'autoformació i la col·laboració i per recuperar la confiança del professorat envers l'Administració. Com es prenen les decisions? De quina manera el professorat i altres sectors de la comunitat educativa passen de ser simples receptors i consumidors a ser col·laboradors actius? Què cal fer perquè l'avaluació es converteixca en un debat públic? Heus aquí un seguit d'interrogants i reptes que E. House sintetitza molt bé amb aquestes paraules:

«L'avaluació pública hauria de ser una institució per democratitzar les decisions públiques, i perquè aquestes decisions, els programes i les polítiques, estiguessen més oberts a la crítica i a la deliberació pública.»

Referències bibliogràfiques

- FRY, H.; KETTERIDGE, S.; MARSHALL, S. (1999) Teaching and learning in higher education. Glasgow: Kogan Page.
GIROUX, H. A. (2001) Cultura política y práctica educativa. Barcelona: Ed. Graó.
AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LOPEZ, F.; LLERAS, J. (1999) Planteamientos de la pedagogía crítica. Barcelona: Ed. Graó.
CARBONELL SEBARROJA, JAUME (2001) Dos models d'avaluació. Perspectiva Escolar 252, pp. 31-36.



*Vicent Domènech i Querol
és Inspector d'Educació del País Valencià*

LLENGUA I REALISME CONSTRUCTIU

per Josep Lluís Domènech



Els indicadors sobre el nivell de coneixement del valencià són molt clars i, fins i tot, positius, segons les diferents enquestes (ex.- Llibre Blanc-1 de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, 2005). El 82% dels enquestats declara que entén bé el valencià. El 58% afirma que és capaç de parlar bé el valencià, mentre que el 51% el llig. Un 27% dels enquestats té la consciència de saber escriure bé en valencià. Les dades en conjunt ens indiquen una certa millora progressiva en l'aprenentatge de l'idioma propi de les terres valencianes, millora que s'ha vist més clara a nivell de lectura i escriptura. Això ens fa veure que el problema del valencià no està en el seu coneixement. Ja s'han encarregat les escoles d'alfabetitzar l'alumnat i, per eixe motiu, la franja d'edat dels menors de 24 anys és la que compta amb un major nombre de ciutadans que saben valencià. El problema està en l'ús, on, de nou, l'escola ha estat capdavantera sent la institució que més ha complert -hi ha qui diu que és l'única- els objectius de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià del 1983. En la resta d'esferes ha hagut de tot, però sense que l'ús de l'idioma dispose dels mitjans personals i materials necessaris perquè siga una realitat

positiva i de la qual estar satisfets. Ni els mitjans de comunicació han fet el seu paper de difusió del valencià com els pertoca, ni l'administració pública pot presumir de valencianitzar com cal, ni molt menys. La realitat és que, a més a més, la classe política no utilitza el valencià com era d'esperar i té l'obligació. No és d'estranyar que en uns altres sectors, posem per cas l'administració de justícia, la llengua dels valencians, com diria Manuel Sanchis Guarnier, estiga pràcticament absent. No podem estar contents de l'ús que es fa del valencià. I ja és hora de despertar. Si és cert que cal fomentar el seu ús caldrà fer-ho des de totes les instàncies amb la ferma creença que és el que cal fer i que no es tracta d'un passatge més d'un festival de pompa i circumstància.

Tot i acceptant la situació tan dolenta per la qual passa el valencià, no es pot adoptar una actitud d'utopia pessimista on es produïsquen tota mena de renúncies perquè que es crega que no es pot fer cap cosa. Això és el que molta gent, tradicionalment, ha volgut que férem els valencianoparlants i que sols ens porta a un camí: al suïcidi col·lectiu. Caldria reflexionar i concloure que una llengua com la nostra, i que compartim amb uns altres territoris (Catalunya, les Illes Balears, Andorra, la Franja d'Aragó, etc.) és un mitjà de comunicació, i també, i això és molt important, la senya d'identitat més emblemàtica del País Valencià. No es pot oblidar això. El pessimisme no pot ser de cap manera l'element dominant en el nostre cas.

No obstant allò dit, tampoc podem caure en una utopia optimista, és a dir, no podem evitar la realitat tancant els ulls i pensant que tot va bé i que el valencià disposa de molta salut i persistirà encara que no es fomenta el seu ús. Davant els estudis de prestigiosos investigadors de la sociolingüística, que ens alerten que de les 6.500 llengües que hi ha al món, vora a 3.000 tenen perill de desaparèixer en un termini d'uns 30 anys, no podem ser molt optimistes, no podem autoenganyar-nos.

No cap una altra solució més que observar científicament la realitat que ens envolta i, amb una postura de realisme constructiu, demanar la potenciació del valencià -una vegada més!- pertot arreu i en la part que ens pertoque, i des de qualsevol àmbit fer un ús adequat qualitatiu i quantitatiu de la llengua pròpia. I això per part de tothom, principalment per part de la classe política, que és la que ha adquirit el deure màxim de donar solució als problemes que apareixen en una societat democràtica com la nostra. No calen postures com la dels estruços, ni s'admeten hipocresies ni dobles llenguatges. Normativitzar la llengua és cosa d'entitats que tenen eixa responsabilitat, usar la llengua és cosa de tots i de totes, ensenyar-la pertany als centres educatius, però legislar i fer complir les lleis correspon al govern. I en això s'ha d'estar. Sempre és bon moment. I ara ho és. Sempre és vàlid allò que deia Joan Fuster de "ara o mai". Doncs bé, ara. Ara cal una anàlisi i una allau d'actuacions col·lectives. Crec que ha arribat un dels moments en què cal que cadascú es pose a treballar amb el sentiment indicat de realisme constructiu a què línies abans m'he referit.



*Josep Lluís Domènech Zornoza
és membre de la Acadèmia Valenciana de la Llengua*

A PROPÓSITO DEL, MAL LLAMADO, FRACASO "ESCOLAR"

por Carmen Esteve Cava



CONTEXTO ESCOLAR Y CONTEXTO SOCIO-FAMILIAR

¿De qué estamos hablando cuando decimos que un alumno ha fracasado? ¿Por qué "fracaso escolar" y no fracaso familiar o social? Día a día aumenta la tendencia a culpabilizar a la escuela de todos los males que, actualmente, acechan a la sociedad.

Hablamos de alarma social con respecto a la violencia en la escuela. Los docentes no siempre somos capaces de denunciar públicamente que la escuela sufre el comportamiento agresivo y la falta de respeto de los alumnos; modos y maneras de comportarse que toman como modelo de los adultos, de la sociedad en la que viven. No hay más que acercarse a cualquier hora y a cualquier medio audiovisual de comunicación para comprobarlo, donde el reconocimiento social no se consigue precisamente por la evidencia de valores morales y éticos como el respeto o la tolerancia. Lo mismo ocurre con las actuaciones de nuestros políticos, que, a menudo, no son ejemplo de civismo y mesura en sus gestos y palabras. Hay un abismo y una contradicción entre las enseñanzas que los docentes nos empeñamos en inculcar a nuestros alumnos y el ejemplo que la sociedad ofrece.

EL ANTES Y EL AHORA DE LA ESCUELA

Tradicionalmente, en los años previos a la Ley General de Educación (1970), los niños íbamos a la escuela (obligatoria) a aprender a leer y a escribir "correctamente", a sumar, restar, multiplicar y dividir, a adquirir, en definitiva, nociones básicas de ciencias naturales, geografía e historia, sin dejar de lado la formación del espíritu nacional y la religión. El resto de aprendizajes se adquirían y completaban en casa (en la familia) y en la calle (en la sociedad). No se hablaba de fracaso escolar porque tampoco se hablaba de rendimiento, ni se establecían comparaciones; el alumno "aplicado", o con posibilidades económicas, seguía estudiando y el que no, volvía al seno familiar y se iniciaba en el mundo laboral como aprendiz o ayudaba en las tareas domésticas (urbanas o rurales). Se trataba de una escuela adaptada a un modelo familiar y social: el padre trabajaba, se responsabilizaba de las necesidades materiales y de sustento y la madre se encargaba del hogar y de la educación de los hijos.

La escuela de nuestros días sigue enseñando a leer y a escribir, a sumar, restar, multiplicar y dividir, aparte de otros saberes, con un currículo similar al de antaño, pero se ha ido quedando sola en la función educadora. La educación que los niños adquirían en el seno familiar y en la calle (la tribu también educa, según un antiguo proverbio massai) ha cambiado, cuando no está ausente, e incluso en absoluta contradicción con los valores que desde la escuela se intentan transmitir.

Por otra parte, la permanencia en la escuela hasta los dieciséis años ha supuesto un aumento de la población escolar y una diversidad de alumnado con diferentes intereses, motivaciones, capacidades o ritmos de aprendizaje, que no siempre han sido convenientemente atendidas por las administraciones educativas.

NUEVOS MODELOS SOCIO-FAMILIARES

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo, se puede afirmar que el modelo familiar actual impide o dificulta la educación de la prole, se produce una dejación de la familia en sus funciones, por muy justificados que sean los motivos como el legítimo derecho a la realización profesional de la mujer, y nadie habla de fracaso familiar. Las necesidades actuales de supervivencia, según los reclamos de la sociedad de consumo hacen que ambos progenitores se vean obligados a colaborar en la manutención de la familia, la incompatibilidad de horarios y del calendario laboral y escolar, así como la permisividad y la falta de recursos y de rigor en la imposición de su autoridad son factores determinantes en la dificultad de los padres para desarrollar correctamente su función educadora.

Por tanto, cada vez más, las madres y padres tienen





la necesidad de delegar en la escuela la parcela de la educación que por naturaleza les corresponde y ésta va asumiendo más funciones y añadiendo contenidos al currículo ordinario: desde los más elementales hábitos de autonomía, salud e higiene, hasta la educación para el consumo, la educación vial... (los llamados temas transversales), así como toda la formación humana que tiene que ver con la moral, la ética, los valores y la convivencia. Desde las distintas instituciones siguen llegando a la escuela propuestas para añadir al currículo, como las últimas recomendaciones sobre concienciar al alumno acerca de la necesidad de cumplir con las obligaciones tributarias (educación cívico-tributaria) o aprender el uso racional de los teléfonos móviles. Todo ello, por supuesto, sin variar el horario lectivo; de ahí que frecuentemente oigamos por parte de algunos docentes comentarios del tipo "¿y cuándo enseñamos a leer comprensivamente, a expresarse correctamente de manera oral y por escrito, a sumar, a resolver problemas...?".

UNA ESCUELA DESBORDADA Y UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

El modelo familiar y social ha cambiado mientras el modelo de escuela es el mismo de siempre. Cuando se habla de fracaso escolar cabría preguntarse ¿qué es lo que está fracasando, la NO adquisición de qué contenidos? ¿Qué se evalúa de todo lo enumerado anteriormente para hablar de rendimiento o de fracaso? ¿No se habrá responsabilizado demasiado a esta institución sin dotarla de recursos adecuados para llevar a cabo las demandas de las familias? ¿Está preparada la escuela para asumir todas estas funciones? ¿No se habrá sobrevalorado la función de la escuela? La familia y la sociedad son tan responsables como la escuela de la educación de sus generaciones jóvenes y si ésta fracasa,

la responsabilidad es de todos.

Por muchas leyes que se promulguen, incluida su financiación, que ayudaría mucho, si no se implican las familias, si la sociedad no ofrece un modelo de convivencia acorde con la dignidad humana, las generaciones venideras seguirán desorientadas. Los políticos, además de mejorar las leyes educativas y financiarlas, han de favorecer y conseguir mejoras sociales y laborales que ayuden a las familias a hacer compatible la vida laboral con la escolar, para que éstas puedan, finalmente, ejercer su tarea educadora y compartirla con la escuela.

*Carmen Esteve Cava
es Directora del CP Lluís Guarnier de Valencia*





UN DIA QUAALSEVOL

per Tudi Torró

Estaven expectants, els havien dit que era un dia com qualsevol altre, però alguna cosa passava. La mestra estava un poc nerviosa, els havia ordenat asseguts per fileres, d'un en un, sense que pogueren veure el què feia el company o la companya del costat. El director, la cap d'estudis, el secretari i fins i tot la inspectora...una senyora que va al centre en comptades ocasions, estaven allí, a la seua aula, aleshores, no era un dia qualsevol.

Els alumnes, quan entraven en filera des del pati, els havien vist a tots junts al despatx del director, parlaven, miraven uns papers i assentien amb el cap a allò que deia la inspectora. Segons ens havien dit, ja feia dies que havia arribat un sobre que no es podia obrir fins aquell dia, el director estava preocupat, "el sobre de les proves" li'l havia dut el conserge juntament amb tota la correspondència, no venia identificat i com un de tants el va obrir, però no va treure res, quan se'n va adonar el va tancar immediatament amb fixo, fins avui. La inspectora podia estar tranquil·la que era així, les proves no havien estat "violades", l'alumnat no en sabia res, la professora no sabia exactament què havia de fer, els pares no sabien res perquè no havien de saber-ho, la resta del professorat sabia el què tothom, el què havia dit la premsa, tot estava a punt pel dia "D".

La mestra havia arribat a la classe, encara llegia uns papers, sembla que eren les instruccions de com havien de fer la "prova", una "avaluació" molt fàcil de les coses que sabien de sobra, que ja les havien donat l'any passat, quan encara tenien 7 anys, avui no treballarien en grups, cadascú demostraria el què sabia.

Aquelles instruccions no eren complicades, però la pressa per començar a l'hora indicada i per donar "naturalitat" a l'assumpte va fer que la mestra fera el què sempre havia fet, no va reparar amb el STOP, per sort estava la inspectora per indicar l'oblit i

la falta d'atenció al què deien les instruccions, d'altres centres no n'havien tingut tanta, de sort vull dir, no hi havia ningú "de fora" per assessorar els "oblits" immediats. Tanmateix, nosaltres sí, la classe estava plena de gent "important", el director, la cap d'estudis, la inspectora i la mestra, tots dintre de la classe vigilant una avaluació com qualsevol altra. Això no s'ho creu ningú, amb tanta gent vigilant-nos!!

L'avaluació no és molt difícil, hi ha preguntes massa fàcils i d'altres més difícils, però això és normal, la mestra també ho fa així quan passa proves per a la primera, la segona o la tercera avaluació, o quan acaba un tema, però aquesta vegada... ¿Per a què són aquestes proves? Posarà la nota al butlletí? Farà la mitja amb els altres treballs de matemàtiques i llengua? Ens hem assabentat que ho han fet a tots els centres del poble ¿Ho farem millor que els del centre del costat? No, no es fa per això, ja ens han dit que l'únic objectiu és fer una "avaluació diagnòstica global" del nivell de l'alumnat de la "Comunitat Valenciana" quan acaba el 1r cicle de primària, en llengua i matemàtiques, per això no ens hem de preocupar.

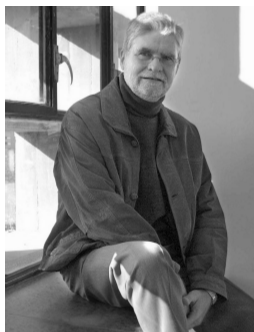
La prova continua, nosaltres estem en un PIL, programa d'immersió lingüística, i la cosa es complica, sempre igual ¿quan es posaran d'acord en com hem de dir i escriure les coses? ¿no és "requadro" un castellanisme? ¿podem dir metre en lloc de metro, o es pot dir de les dues maneres? hi ha un exercici que ens confon, no és així com ho hem estudiat, la mestra ens ha ensenyat: cinquè, sisè, setè...i l'exercici diu: 5t, 7m...Quin embolic! Esperem que per això no ens suspenguin...

*Tudi Torró és Inspectora d'Educació
i Presidenta de l'ADIDE-PV*



BULLYING

per Marc A. Adell i Cueva



Fins ara el mobbing -acossament en el treball- amb especial incidència en forma d'assetjament sexual i masclista, venia ocupant les planes dels diaris i constituïa, alhora que objecte d'estudi dels psicòlegs, atenció de nombroses sentències dels jutges. Ara, però, es fa present als media, amb massa freqüència, un altre fenomen d'agressivitat cruel, ja epigrafiat

com a bullying, que té terroritzats a un nombre, cada vegada més important d'infants i adolescents, també al nostre país. Titulars com: "Un nen no va a classe des de fa un mes, per mòbing"; "Grupos de menores asaltan a escolares de... y les amenazan si lo denuncian"; "...La violència escolar és el reflex del que passa en la societat"; "Si te pegan todos los días quieres desaparecer..."; "Un iceberg llamado acoso escolar"; "Crida al professors per frenar la violència escolar"; "Los menores que agredieron a otro en..."; "Libertat vigilada per als nois assetjadors"; "Un altre nen assetjat a..., amenaça de tirar-se d'un pont"; "Escolars ... agredeixen a companys, mentre ho filmaven"; "Violència a l'escola: quatre menors han sigut detinguts..."; "Víctimes i botxins a les aules"; "Violencia escolar y machista son similares"; "El jutge endureix la pena per assetjament..."; "Investiguen el suïcidi d'una noia de 16 anys..."; "La violencia en la escuela"; "Nou cas de violència escolar..."; "L'epidèmia del bullying" ...i un llarg etcètera, són episodis que ocorren cada dia, en el nostre entorn més immediat i que els media s'encarreguen de difondre.

Aquesta pràctica de matonisme, de prepotència, d'assetjament que alguns xicons o xicones practiquen -emparats i recolzats pel seu grup de còmplices- envers algun company o companya més desassistit o aïllat, comença a resultar preocupant, per la freqüència i per la gravetat dels casos que s'estan produint: Jokin, l'adolescent de 14 anys d'Hondarribia, al País Basc, que s'estimbà des d'un penya-segat i Cristina d'Elda, al País Valencià, de 16 anys, que es llançà des d'un pont, són els episodis més dramàtics. Però no els únics: burles, encerclaments amenaçadors, colps i robatoris, aparició d'armes blanques o bats de beisbol, que es fan servir amb contundència, per apallissar les víctimes escollides, comença a sovintejar entre els col·lectius d'adolescents, dins i fora dels centres escolars. De tal manera que s'ha donat la veu d'alarma i els experts estan esbrinant

la dimensió del fenomen, els segment d'edat més afectats, els sectors més castigats, l'etiologia del bullying i les intervencions més adients que impliquen al sistema educatiu, al policial i judicial, a les famílies i a la societat en conjunt. Perquè, com alguns comencen a denunciar, és la societat la que és assetjadora i excloent: el casos de bullying, no són -com algú ha comparat-, més que la punta de l'iceberg d'una societat malalta.

Pel que fa a la dimensió del fenomen, se sap que 3 de cada 10 alumnes de l'ESO han estat objecte d'insults, el 8.5% han patit amenaces i el 4.1% agressions, segons les dades del Defensor del Poble, ja de l'any 2000. Ara les xifres encara són més preocupants: el 15% asseguren haver estat víctimes de la violència escolar i un 3% estan patint assetjament. Altrament, el telèfon de la Fundació ANAR - Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo- ha vist passar del 2% al 9%, les trucades, en demanda d'ajuda per bullying, a l'últim trimestre de l'any passat. (Alfageme-Nogueira, 2005)

El segment d'edat més afectat se situa entre els 11 i els 15 anys i la proporció entre xics i xiques bullies és de 5 a 1.



I, cada vegada, es detecta el fenomen a edats més primerenques. I pel que fa als sectors més castigats, s'apunta a les minories ètniques, els col·lectius d'immigrants i les capes socials més desafavorides dels barris perifèrics. Però també es troben afectats alumnes d'extracció social benestant, que no coincideixen amb l'estereotip masclista o aquells que presenten necessitats educatives especials o desprotecció social o familiar (Ib.)

El bullying que ha estat definit (Urta, 2005) com "un joc pervers de domini d'uns companys sobre altres, de forma persistent" i Avilès (2005) remarca la referència a "matones escolares, con intención de humillar y someter abusivamente a una víctima indefensa..." El fenomen, òbviament, presenta una etiologia complexa, en opinió de Díaz-Aguado (2005). I és que, a part de les causes intrínseques a la personalitat d'alguns adolescents conflictius, ens trobem amb contextos -familiars, escolars, socials...- afavoridors d'aquell fenomen, en forma de "caldo" de cultiu, per la seua condició d'ambients desestructurats o permissius. L'autora citada situa la causa principal del bullying, en la incoherència de la societat, per l'ús habitual de la violència en la resolució de conflictes. Sense oblidar -afegim nosaltres-, des del pèssim exemple d'alguns polítics il·luminats que promouen guerres a tort i a dret -fomentant, de pas, el terrorisme-, fins al capítol diari de successos amb agressions i violències -dimensionats, quan no publicitats expressament pels media, especialment la TV



i que, massa vegades, unes -les guerres i els atemptats- i altres -els successos-, resten impunes. A més de l'individualisme ferotge i la insolidaritat que es respira per tot arreu, amb una crisi de valors sense precedents. Perquè els conflictes amb violència -també i especialment els escolars- són d'indole estructural, com defensa Estañán (2006). I, per tant, és des de plantejaments estructurals fermes que es pot reconduir la situació.

Què fer, aleshores? "Reconocer el problema", com adverteix el professor Marina (2006), que afegeix tot seguit: "Después saber que los problemas educativos son complejos". Òbviament ni mirar a l'altre costat, ni encongir els muscles, ni donar la culpa als altres, ni reaccionar violentament i dramàticament. Ni menys encara, aprofitar l'avinentesa per posar-se medalles -com fan alguns polítics del nostre entorn-, presentant a l'opinió pública un pla de "xoc" de llarg i pompós nom: Plan de Prevención de la Violencia y Promoción de la Convivencia en los Centros Escolares de la Comunidad Valenciana -PREVI-; mala còpia del que fa anys es posà en marxa amb el nom més modest de "Projecte de Convivència als Centres Educatius" -PROCONCE- i que la mateixa conselleria que ara s'apressa a "interessar-se" pel problema, col·lapsà impeding la seua aplicació. Raó? No precisament per la despesa econòmica que podia suposar, atès que els experts eren funcionaris amb nòmina -psicopedagogs, inspectors d'educació, mediadors, directius etc.-, sinó pel fet que ja es detectava l'existència preocupant d'un problema -la violència escolar- que els polítics varen preferir silenciar, per si "deslluïa" l'eslògan vigent aleshores "d'Espanya va bien". Altrament, que siga l'Institut Valencià d'Avaluació -en lloc de la Inspecció Educativa-, l'organisme al que "comunicar" -per la via d'urgència!- els episodis de violència escolar, és una evidència més de l'escàs interès de les autoritats educatives, en abordar el tema seriosament i més enllà de les estadístiques i els estudis de "lluïment".

El tema, a més, ha d'encarar-se des de paràmetres més amples: polítics, socials, culturals, assistencials, educatius i excepcionalment policials i judicials. A l'efecte, la reforma de la llei del menor per combatre millor el buylling, és una bona notícia. Com ho és el seguit d'intervencions interinstitucionals, per afavorir la integració dels immigrants i els socialment

desafavorits -també a l'escola-. Així mateix cal abordar, seriosament, el foment del pluralisme i la convivència de cultures i llengües -també al si dels centres educatius- i habilitar dotacions generoses -econòmiques i de recursos humans- per prestar assistència als col·lectius i famílies afectats, sense oblidar els centres educatius. I sempre recercant les intervencions més convenientes -en cada cas- que impliquen al conjunt de la comunitat educativa, a partir d'un projecte educatiu i curricular amarat de valors i de valor coratjós per fer front al fenomen. Al respecte i sense més pretensió que la de proporcionar una referència bibliogràfica més, hi ha el capítol dedicat a la violència a les aules, d'un estudi de més ample abast, envers els adolescents (Adell, 2004).

I l'acció policial i judicial quan s'escaiga: s'han constituït grups especialitzats de policia de proximitat, per controlar situacions delicades, que s'escapen a la intervenció educativa convencional i que, en tot cas, la complementen. Així mateix i ja fa temps, es treballa des de les fiscalies i els jutjats de menors, envers les situacions problemàtiques referides a la violència juvenil, mitjançant un tractament recuperador de conductes normalitzades -per als menors agressors-, amb la indefugible implicació familiar i social, tot considerant amb cura, la compensació a les víctimes del buylling.

En qualsevol cas i pel que a nosaltres respecta, el sistema educatiu farà bé en prioritzar la formació de la persona, amb intervencions afavoridores d'actituds i hàbits de socialització positiva, a més de l'equipament en continguts curriculars. Des de l'administració, però també des de la vida diària dels centres educatius. Amb el reforçament d'estratègies no prou prestigiades ni compensades, com la tutoria i el treball cooperatiu a l'aula i de continguts ja introduïts als curricula, com la formació ètica i l'educació en valors i per a la ciutadania. I, si cal, amb la incorporació de programes específics, per al foment de la convivència a les aules i de minoració de l'absentisme escolar, brou de cultiu en la gestació de conductes agressives i antisocials.

D'altra banda, la família té un paper fonamental i irrenunciable, per més que les dificultats -econòmiques, socials, culturals, de salut...- existeixen i paralitzen, sovint, la voluntat d'intervenció directa dels pares i la col·laboració amb els tutors. Malgrat tot, els progenitors -i els altres components de la unitat familiar- disposen, encara, de credibilitat i recursos suficients, per actuar en favor del creixement moral i en valors dels seus fills. Òbviament no en solitari, sinó, sumant esforços amb l'escola i altres institucions i col·lectius afins.

En definitiva és la societat, en el seu conjunt, la que ha d'afrontar un tema tan greu com el que ens ocupa i preocupa, començant per reflexionar i actuar al si de la mateixa societat, perquè, com diu Estañán (lb.): "...si la violència està en la societat, no ha d'estranyar-nos que arribe a les escoles". I, a partir d'ací, aixoplugant la institució educativa en actitud de complicitat i corresponsabilitat, no només posant els mitjans -materials, tècnics, humans...- que calguen a l'abast, sinó

introspeccionant-se per mirar de netejar la imatge d'insolidaritat, d'egoisme, de crueltat i de "passotisme" que destil·la. Perquè encara afegeix Estañán (Ib.) "Els aprenentatges d'actituds no violentes, de la resolució pacífica dels conflictes i de les exigències que comporta viure amb altres, han de començar al si de la societat i ser assimilats pels centres escolars".

Y com diu José Antonio Marina (Ib.), "Tendrán que colaborar todos: autoridades educativas, profesores, asociaciones de madres y padres, iglesias, servicios sociales..." en definitiva, "...restaurar la urdimbre educativa de la sociedad..." Completament d'acord. Sense això, les intervencions puntuals i sectorials, per més compromeses i entusiastes que es plantegen, tenen poques possibilitats de reeixir.

*Dr. Marc Antoni Adell.
Universitat de València*



REFERÈNCIES:

Adell, M. Ant. (2004): Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes. Madrid, Pirámide.
Avilés, J. M^a: "Bullying, violencia interpersonal". All-i-oli, 184/13.

Díaz-Aguado, M. J. (2005): "Un iceberg llamado acoso escolar". EL PAÍS, 29.05.05, 32. Reportatge d'A. Alfageme i Ch. Nogueira.

Estañán, S. (2006): "Violència i resolució de conflictes en els entorns escolars". All-i-oli, 191/17.

Marina, J. A. (2006): "La violencia en la escuela". EL MUNDO, 31.01.06

Nagore, E. i al. (1998): Programa de Convivència als Centres Educatius. -PROCONCE-. València.

Urra, J. (2005): "Un iceberg llamado acoso escolar". EL PAÍS, 29.05.05, 32. Reportatge d'A. Alfageme i Ch. Nogueira.

I més:

Adell Cueva, M. A. (2005): "Bullying", al setmanari EL DISSABTE, 28.10.05. Benicarló.

Carrascosa, M. J. & Martínez Mut, B. (1998): "Cómo prevenir la indisciplina". A Escuela Española. Madrid,.

Díaz Prieto, M. (1998): "Crisis de autoridad en las aulas". La Vanguardia, 10.04.98. Revista, 11-12. Barcelona.

Garrido, V. & Vidal, B. (1987): Lecturas en pedagogía correccional. Nau Llibres. València.

Gómez Casañ, P. (1998): Prevención de la violencia en el medio escolar. Arion. Grenoble.

Launay, G. (1985): "Bringing victims and offenders together: a comparison of two models". A Howard Journal, núm. 24, 200-212.

López Sepúlveda, C. (1998): "La convivencia en los centros", a Escuela Española, núm. 3354, 198. Madrid.

Marina, J. A. (2006): "La violencia en la escuela", a EL MUNDO, 31.01.06.

I mobilizacioneducativa@telefonica.net i www.joseantonimarina.net

¿PARA QUE SIRVEN LOS VALORES SIN UN VALOR REAL?

por Miguel Calderán Estalayo



Me parece que la antítesis y la paradoja son las fórmulas que mejor reflejan esta realidad. Aunque el hombre adulto tiende a ser pacífico por naturaleza no siempre es posible ni se consigue. A veces, también hay que ser luchador ante situaciones que nos provocan y revuelven las entrañas. Existen momentos en que ciertas alarmas sociales llegan a tal extremo que nos sentimos obligados a opinar y a decir que no estamos de

acuerdo. Permanecer apático y en silencio sería como mirar impasible hacia otra parte. Opinar en voz alta también es una forma de intervenir moralmente y de rebelarse ante hechos que generan la indignación y repulsa general. No obstante, una cosa es la denuncia y crítica positiva de unos hechos recriminables y otra cosa es la tendencia al escándalo que se observa en algunos medios de comunicación. Con los temas serios no se puede jugar ni caer en el esperpento, la hipocresía y, mucho menos, vivir a cuenta de explotar la "carnaza". Seamos o no sujetos del complejo mundo de la docencia, esto nos afecta a todos. En absoluto se puede ser complaciente ante lo que se ve últimamente.

1. ¿LA EDUCACIÓN ES UN VERDADERO VALOR?

Desde hace años, este país parece haber perdido su autonomía intelectual y tiene que mirar hacia fuera para encontrar modelos y soluciones en muchos aspectos de su cultura. Esto, en principio, es bueno pero conlleva sus riesgos si no se equilibran los puntos de partida y se corrigen las diferencias geográficas y etnográficas. Hoy día, casi todo el mundo piensa, sin ser mojigatos, que la situación en materia de educación y valores se va degenerando a pasos agigantados.

Para abordar cualquier tema la primera gran pregunta por la que se debe empezar ha de ser obviamente siempre la más elemental y básica. Hablando de educación, formación y valores en sentido amplio, que es lo que hoy día flojea en la sociedad, son incuestionables ciertas premisas.

Para empezar, formulemos una pregunta realmente inquietante: ¿La sociedad se cree que la educación es un valor fundamental que se debe proteger y conservar?. No parece estar tan claro visto el escalafón que ocupa dentro de la escala de valores del mundo actual. La pasión nacional parece ser el fútbol y para alcanzar dinero, éxito y fama no hace falta ni tener el graduado en Secundaria. Nuestros mejores científicos tienen que emigrar por falta de oportunidades. El presupuesto para investigación es bajo y, luego, resulta que tenemos que importar tecnología ajena. No deja de ser terriblemente preocupante que la cultura pierda gran motivación e interés entre los jóvenes en edad escolar obligatoria.

Muchos están absolutamente desmotivados por los contenidos trasnochados. Lo argumentan diciendo que no está

demostrada su finalidad y su rentabilidad para triunfar en la vida. Plantean abiertamente la terrible pregunta ¿y esto para qué sirve?. Parece ser que el cultivo de la vieja tradición y defensa del bagaje cultural de los pueblos ya es un pasado lejano. Restos nostálgicos de un fósil propio de las bibliotecas y de los anacrónicos reductos monacales.

1. ¿HACIA DÓNDE VAMOS?

Antes la sociedad, "la gente", se creía todo sin verlo pero ahora, aún viéndolo casi nadie se cree nada y es más, sospecha que le están mintiendo. Nuevamente, la ley del péndulo nos lleva a las antípodas y al desequilibrio. La nueva cultura del progreso y del dinero ya no guarda relación con aquel saber renacentista y enciclopédico. Se buscan otros caminos más rápidos basados en la especulación pero estos atajos no están exentos de riesgos y peligros.

Muchos pensamos que debemos formarnos al máximo para poder transmitirlo a nuestros sucesores. No debería haber dudas sobre la necesidad de informar, formar y educar. Ahora bien, otra cosa mucho más compleja es saber cómo educar y formar en su sentido más amplio. Posiblemente no haya una única receta válida para todos los países ni todos los tiempos. En este terreno siempre hay discrepancias y por eso no coinciden plenamente todos los agentes implicados.

En primer lugar, lo que hay que definir claramente es qué tipo de individuo y qué tipo de sociedad pretendemos alcanzar en el futuro. Uno está convencido de que no es posible educar objetiva y neutralmente. Casi nada es neutro y químicamente puro en la vida de una persona. Posiblemente, por confluir en la Cultura, con mayúsculas, la historia de la humanidad con todas sus evoluciones históricas, surge la diversidad como el gran punto de partida. Es evidente que no es lo mismo educar para el triunfo y el éxito, es decir, para llegar a ser un alto mando de una gran internacional que educar en la conciencia social para intentar paliar la miseria del tercer mundo.

En segundo lugar, enlazado con lo anterior, surgen otras cuestiones, que en absoluto son baladíes, en torno a la finalidad: ¿para qué educamos? y ¿para quién educamos?.

1. Deberíamos educar para quitar los lastres negativos, ayudar al progreso de los pueblos subdesarrollados, salir del analfabetismo y la ignorancia, librarnos de la manipulación y no caer en los fanatismos y creencias irracionales, absurdas y suicidas.

2. Para construir un nuevo hombre en positivo: ser libres, sociables, demócratas y responsables.

3. Para lograr ser honestos y honrados con nosotros mismos como personas y para ayudar a mejorar el entorno, el medio ambiente y la sociedad en general.

4. Pero si educamos para conseguir y mantener el éxito y el triunfo de las civilizaciones avanzadas y dominantes sobre los pueblos del tercer mundo es terreno peligroso.

5. Si educamos para caer en el maniqueísmo, la intransigencia y el sectarismo ideológico es también peligroso ya que las grandes ideas, metas y objetivos son buenos para todos. Los grandes ideales, la paz, la justicia, la felicidad, etc. no pueden tener dueño ni propietario.

6. Está de moda hablar en clave de confrontación y exclusividad. Se cultiva un aberrante derecho de propiedad sobre las personas, ej.: "los míos, nosotros, los nuestros, vosotros, los vuestros," etc.

2. ¿NOS CREEMOS TODO LO QUE DECIMOS?

Parece lógico que no podremos establecer y tratar de inculcar unos principios en nuestros discípulos, esto es, unas reglas de juego que luego no respetemos los adultos. Valores que no se ven avalados y refrendados por el entorno y la sociedad. Es evidente, que esta contradictoria tarea, aparte de ser desconcertante, es engañosa. Nuestros alumnos/as podrían sentirse estafados y nos lo podrían echar en cara, con toda la razón del mundo, diciendo: "lo que vosotros predicáis nadie lo cumple".

Creo que estamos de acuerdo en que todos defendemos el progreso y el bienestar general pero otra cosa es cómo aplicarlo con justicia. También es cierto que criticamos cierta aleatoriedad de las distintas leyes de educación que parecen ir dando tumbos y a la deriva, de acá para allá. Últimamente, docente y discente parecen ser sujetos pasivos y sufridores de distintas leyes más que personajes activos y creadores. A estas alturas deberíamos tener claro que es preciso implantar y mantener un mínimo de ciertos códigos básicos y generales que contengan valores humanos, familiares, personales y sociales irrenunciables. Estos criterios y principios deberían convertirse en pactos incuestionables respetados por todos los partidos políticos, tanto en educación como en otros temas y asuntos de interés general y nacional. Pero esto parece que ya es mucho pedir en una sociedad supuestamente culta y civilizada. Hay que ser competitivo, estar siempre en primera plana y criticar a diestro y siniestro para defenderse.

Por el momento, muchos tenemos la triste sensación de que la brújula de los valores sociales de este país e, incluso del mundo en general, no funciona correctamente (quizás no interesa que funcione como toca). Encontrar el norte de los verdaderos valores humanos y sociales para trasladarlo luego a las aulas y tareas educativas, se nos va de las manos de manera peligrosa. Los tiempos han cambiado y los grandes chamanes y brujos del saber y la cultura son otros. Así pues, parece que están de moda los descubridores y diseñadores de nuevos métodos, los teóricos, los pragmáticos y el toque final de los estadistas. Parece que los verdaderos filósofos, humanistas y pensadores ya no tienen lugar y no interesan porque obviamente son muy poco aduladores. A casi nadie le gusta ni le interesa que le digan algunas verdades a la cara, eso siempre molesta y resulta desagradable.

Se pretende hacer pensar que con llegar a hacer una ley orgánica de educación ya está todo atado y solucionado. Se puede alcanzar un acertado desarrollo del corpus legal después de habernos cargado literalmente las "pilas" con muchos debates, enmiendas y contrapropuestas. No obstante, el 90% del iceberg flotante sigue oculto, el cáncer social va creciendo y minando la moral del ciudadano honrado y honesto. Además, hay ciertos asuntos tabú intocables. Ser un estado laico con la impartición de la asignatura de religión, está reñido con la lógica. Yo creía que con la bondad, la honradez, la inteligencia y el trabajo bastaba. La religión y las creencias pertenecen al mundo de lo respetable, personal e íntimo, casi como la concepción del amor o los celos. Parecer ser que lo de predicar con el ejemplo ya no se lleva y en medio de todas estas parafernalias televisivas siempre hay un triste "pero..." que enfada al espectador y ensombrece al legislador. No me refiero solamente al vil metal, tan

indispensable en todos los proyectos como, a su vez, rastrero y corrupto. A veces me asalta la duda de si algunas leyes se hacen sólo para que sean bonitas o para que se cumplan íntegramente.

3. NO BASTA CON CREER EN LOS POSIBLES

MILAGROS

A lo largo de la historia de la humanidad, cuando el hombre se ha sentido impotente o en medio de una grave encrucijada siempre ha recurrido a sus creencias: las predicciones de los profetas, el poder de los dioses, las fuerzas del destino, la fortuna, los hados, los grandes mitos, etc.

No sirve tender cortinas de humo para engañar u ocultar, ni desenfocar la imagen real para evadir la verdad. No basta con acudir a la magia y el poder de algunas palabras que sólo dominan los expertos: (EFQM. ISO. PISA, etc.) pero que no dan soluciones cotidianas al docente de a pie.

Todo eso está muy bien para comparar y evaluar seriamente algunas partes del sistema educativo y/o conseguir los fines y objetivos que se quieren conseguir de cara a la galería. Es



4. EN BUSCA DE LOS REFERENTES PERDIDOS

En este sentido se ha vuelto a poner de moda últimamente aunque por otros motivos y descontextualizada, la famosa frase del viejo profesor de Salamanca, don Miguel de Unamuno: "Venceréis pero no convenceréis". Esa es la clave donde reside la esencia de la verdad educativa. Sobre todo, hay que tener autoridad ética y moral. Imponer es muy diferente de argumentar, convencer y educar. Él ya lo vio en los tiempos de la dictadura y su crítica le costó el exilio en Fuerteventura.

El gran problema es que la cultura, los valores y la educación son un proceso siempre dinámico, mejorable e interminable pero nunca neutral y aséptico ni en su principio ni en su finalidad. Ahora bien, no es menos cierto que si no hay acuerdos mínimos y mucho sentido común nada es posible.

Es innegable que si la tierra no está bien abonada, la simiente no es buena y no se riega adecuadamente difícilmente puede dar buenos frutos. Si el gran modelo o referente social es antieducativo mal van las cosas para nuestras generaciones futuras:

Señalaremos algunas situaciones de un entorno deseducador, bastante deprimente y demoledor que no favorece a las familias ni a los centros:

- Un alumno/a está en el centro la tercera parte de una jornada diaria pero las otras tres fuera, libre.
- Una de las reglas inmorales del peligroso juego actual es el tópico de que: "todo vale".
- ¿Qué ejemplo educativo se está dando cuando los

parlamentarios se insultan sin ningún rubor ni pudor en ese juego absurdo de desprestigiar y poner en ridículo al adversario?.

- ¿Cuál es la nota obtenida en ética y moral en el mundo de la política y de los gobernantes?.

- ¿Cómo andamos de solidaridad respecto a los pactos de las grandes empresas y multinacionales?.

- ¿Cómo funciona el gran referente de la justicia y cómo repercute social y educativamente?.

- ¿Cuál es el grado de honradez en el mundo de la vivienda y la especulación inmobiliaria?.

- ¿Cuántos programas hay realmente educativos, científicos y formativos en nuestra televisión?

Creo que éstas son las verdaderas causas del fracaso educativo y la pérdida paulatina de valores personales y sociales difíciles de recuperar. El contexto no favorece nada y existen muchos intereses ocultos e inconfesables basados en el materialismo egoísta. Metas a corto plazo que pueden triunfar y vencer pero no convencer. El reparto de la tarta o pastel ha de ser justo. Pero si no damos y repartimos equitativamente lo que tenemos, llegará el día en que nos lo robarán y arrebatarán por la fuerza los desheredados de la fortuna y los hijos del fracaso y del desencanto.

Miguel Calderón
es Inspector de Educación



LA INSPECCIÓ I EL PROGRAMA SÒCRATES

por Jaon M. Vercher i Benavent



Una de les funcions tradicionalment encomanades a la inspecció d'educació és la d'assessorament, que junt amb la d'avaluació i la de supervisió conformen de manera completa el nostre treball.

Dins aquesta funció d'assessorament hi ha un apartat molt important que n'és el dedicat a l'assessorament sobre pro-

grames educatius.

De programes n'hi ha molts; sobretot oferts per les institucions públiques: les Conselleries, els Ministeris,... i, des del 1995, la Unió Europea. El programa educatiu europeu per excel·lència és el Programa Sòcrates (que junt al Programa Leonardo da Vinci i el programa Joventut suposen el total de programes europeus amb contingut educatiu). Del 1.995 al 1.999 es va desenvolupar el primer d'aquests Programes Sòcrates. De l'1 de gener del 2.000 al 31 de desembre del 2.006 s'està desenvolupant el denominat Sòcrates II. Per tant ens trobem en el darrer curs d'aquest Programa. Ja està pràcticament dissenyat el nou Programa Sòcrates III que abastarà temporalment de l'1 de gener del 2.007 al 31 de desembre del 2.013.

Per a l'edició en la que ara ens trobem, el Sòcrates II, l'objectiu que es va proposar va ser el de desenvolupar l'Europa del coneixement per a donar una millor resposta als reptes de l'actualitat (la de 1.999):

- Promoure l'educació per a tota la vida.
- Fomentar l'accés de tots i totes a l'educació.
- Adquirir qualificacions i competències reconegudes.

Per tal d'aconseguir aquests objectius la Unió Europea aprova dictamens, recomanacions,... i posa en marxa una sèrie d'accions dins d'aquest Programa Sòcrates.

Aquestes accions intenten incidir en tots els aspectes de l'ensenyament escolar des del naixement fins la vida adulta. En aquest programa participen tots els integrants del món de l'educació: alumnes, personal docent i no docent, organitzacions i institucions educatives, centres d'investigació així com companyies i organitzacions vinculades a l'educació. Al Programa participen 30 països, els 25 de la Unió Europea i cinc més que, o bé són països candidats o formen part de

la AELC.

Per a la Inspecció d'Educació és una necessitat conèixer totes les accions del Programa en la doble vessant de la orientació als centres així com de la participació i organització de les mateixes.

Cal tenir en compte que les accions formen part cadascuna d'un subprograma i que unes depenen directament de la Comissió Europea en Brussel·les (són les denominades accions centralitzades) i altres de les Agències Nacionals de cada país membre (accions descentralitzades). Per una altra part el tipus de participació en les distintes accions pot ser molt diferent: des de participant en cursos de formació, integrant d'una associació o xarxa de centres o promotor d'una activitat. Algunes accions comporten activitats de mobilitat individual i altres no. Dins les primeres estan: Comènius 2.2.B i 2.2.C, Grundtvig 3, Visites preparatòries i mobilitat dins de projectes de cooperació, Erasmus i ARION.

Com he dit abans, dins el Programa Sòcrates hi ha distints subprogrames que són: Comènius, Erasmus, Grundtvig,

Lingua, Minerva, Observació i Innovació, Accions Conjunes i Mesures d'Acompanyament. Els tres primers estan dedicats cadascun d'ells a un tipus d'institució diferent (Ensenyament obligatori, ensenyament universitari i ensenyament d'adults) i els cinc restants són transversals. De tots ells el que menys relació té amb la Inspecció d'Educació és el subprograma Erasmus, les accions del qual van dirigides exclusivament a l'ensenyament universitari. Des del punt de vista del treball de la Ins-

pecció d'Educació hi ha altres subprogrames que tampoc no estan pensats directament per a la seua participació però que tampoc no estan vetats ja que l'inspector o inspectora pot formar part d'equips d'investigació, d'innovació o d'experts relacionats amb aquest segon grup de subprogrames i accions.

En aquest segon apartat trobem el subprograma: Lingua, Minerva, les Accions Conjunes, les Mesures d'Acompanyament i algunes accions del subprograma d'Observació i Innovació.

Finalment cal detallar un poc més els subprogrames Comènius i Grundtvig i l'acció ARION d'Observació i Innovació.

Les accions Comènius estan referides a l'educació escolar. Consta de tres apartats:

Comènius 1: Es tracta d'associacions de centres escolars i, a la vegada, està dividit en tres categories:



- Comènius 1.1: Projectes escolars en els que tres (o més) centres de, almenys, 3 països distints s'associen per a treballar un tema d'interés comú amb una duració màxima de tres cursos. Cap la mobilitat de professors i d'alumnes.

- Comènius 1.2: Projectes lingüístics de caràter bilateral entre dos centres educatius de dos països distints, d'un curs de duració. Sol culminar amb una visita dels alumnes de dues setmanes a l'altre centre.

- Comènius 1.3: Projectes de desenvolupament escolar en els que, com en Comènius 1.1, intervenen, almenys, tres centres de tres països distints per a intercanvi d'informació i experiències en l'àmbit de la gestió, la prevenció de conflictes i el foment de la interculturalitat.

Comènius 2: Dirigida a la formació del personal docent:

- Comènius 2.1: Projectes de cooperació multilateral entre diferents institucions, sobretot de formació, per a l'elaboració de materials (a més de mètodes, dissenys de cursos, etc.) per a la formació inicial o continua.

- Comènius 2.2: Beques individuals de formació del professorat:

- Comènius 2.2.A: Formació inicial per al professorat de qualsevol disciplina per a fer pràctiques d'una a deu setmanes en institucions de formació vinculades a projectes Comènius 2.

- Comènius 2.2.B: Ajudanties lingüístiques per a futurs professors d'idiomes per a realitzar pràctiques per un període d'entre tres i huit mesos en una institució educativa no universitària d'un altre país.

- Comènius 2.2.C: Ajudes per a participar en un curs de formació d'un altre país de dos a quatre setmanes. Es publica una relació anual de cursos però també es pot sol·licitar ajuda per a cursos que no estiguen continguts en aquest llistat però que responguen als objectius de l'acció.

- Comènius 3: Creació de xarxes Comènius. Es tracta de la continuació natural, en cas d'haver voluntat, dels projectes escolars Comènius 1.1, formant una associació de centres entorn a un tema d'interés comú.

Les accions Grundtvig estan referides al món de l'educació d'adults. Consta de quatre apartats:

- Grundtvig 1: Projectes de cooperació entre institucions i organitzacions de, almenys, tres països centrats en la consecució de productes educatius per a l'educació d'adults. Pot contindre aspectes de mobilitat per a realitzar reunions.

- Grundtvig 2: Associacions d'aprenentatge entre organitzacions de, almenys, tres països. D'àmbit més reduït que el Grundtvig 1 on la mobilitat té un paper molt destacat.



Participants del programa ARION

- Grundtvig 3: Beques de mobilitat per a formadors de centres d'adults (també per a inspectors/es d'educació). Són cursos d'una a quatre setmanes en un altre país membre. Es publica una relació anual de cursos.

- Grundtvig 4: Xarxes Grundtvig. Semblants a l'acció Comènius 3 però en l'àmbit de l'educació d'adults. Són la continuació natural dels Grundtvig 2 i 3. Pot tractar-se de:

- Xarxes o seminaris temàtics. Forums de discussió sobre temes clau de l'educació d'adults.

- Xarxes de projectes per a la difusió d'idees, productes i resultats de projectes de cooperació transnacional.

L'acció ARION és una de les integrants del subprograma Observació i Innovació. Es tracta de visites d'estudi dirigides als responsables dels Equips Directius dels centres escolars, als Inspectors i Inspectores d'Educació i als demés responsables en la presa de decisions del món educatiu. Es tracta d'una visita d'una setmana de duració amb un tema determinat. Com en Grundtvig 3 i Comènius 2.2.C hi ha un llistat anual de visites ARION.

Com ja s'ha dit hi ha accions que depenen de les Agències Sòcrates Nacionals i altres que depenen directament de la Comissió Europea a Brussel·les. Les que depenen de les Agències Nacionals, al cas d'Espanya, estan distribuïdes per les diferents Comunitats Autònomes que dicten les seues pròpies convocatòries. En la nostra Comunitat aquesta convocatòria sol eixir a gener de cada any.

Des del punt de vista de la Inspecció d'Educació tres són les accions més interessants; es tracta de ARION, Comènius 2.2.C i Grundtvig 3 i jo crec que per aquest ordre. Totes tres són convocades a gener per la Conselleria de Cultura, Educació i Esport de la Generalitat Valenciana.

Respecte de les dificultats que comporta hi ha una de molt important i una altra que està en segon terme; em referesc

al coneixement d'altres llengües de la Unió Europea i, més concretament, de l'anglès. Per a la participació de la Inspecció d'Educació al programa Sòcrates en situació d'igualtat amb altres inspeccions europees caldria augmentar la nostra competència lingüística mitjançant cursos de formació en llengües estrangeres o, dins un pla de formació més ambiciós, facilitar intercanvis o estades en països on es parle l'idioma a aprendre.

L'altre handicap de menor entitat és la capacitat d'ús de les noves tecnologies. Una bona preparació en processador de textos, full de càlcul, base de dades, presentacions, correu electrònic i navegació en internet fa més fàcil la participació en aquests programes i deuria ser també un cavall de batalla de la formació continua de la Inspecció d'Educació.

Aquestes dues carències ho són també d'altres àmbits del treball de la Inspecció d'Educació. La seua superació faria avançar cap al futur el Servei en molts fronts.

Des del punt de vista de la qualitat, la participació al Programa Sòcrates ens porta de ple a l'anàlisi d'altres sistemes educatius i a l'intercanvi d'experiències exitoses als distints nivells del Sistema. L'intercanvi suposa també l'aportació de les nostres experiències cap a la resta d'Europa que, en el cas del multilingüisme, són molt interessants per a la majoria dels sistemes europeus que són monolingües.

Una darrera vessant molt important del programa Sòcrates és la possibilitat d'organitzar visites ARION. Enguany el Servei Central de la Inspecció d'Educació ha organitzat una visita ARION (l'única que es realitza a la nostra Comunitat Autònoma), que es desenvoluparà del 8 al 12 de maig a València baix el tema de la Inspecció i la Qualitat en educació. Ha sigut un èxit de convocatòria ja que d'un màxim inicial de 12



Programa Grundtvig

participants ho han fet 17 inspectors i directors europeus. S'ha constituït una comissió per a l'organització de la visita ARION.

Sols a nivell d'informació cal dir que el nou Sòcrates III serà un Programa Integrat al que confluiran l'actual Programa Sòcrates, el Programa Leonardo, E-learning, Europass i Accions varies. Els seus objectius són:

- Augmentar la mobilitat.
- Millorar el coneixement d'idiomes.
- Simplificar els procediments.
- Descentralitzar el Programa.
- Incidir en la difusió.
- Facilitar la coherència i sinergia entre agents i programes.



Programa Sòcrates (2.000-2.006)	Programa Integrat (2.007-2.013)
- COMENIUS: Educació escolar	COMENIUS
- ERASMUS: Educació superior	ERASMUS
- GRUNDTVIG: Altres itineraris educatius	GRUNDTVIG
- LEONARDO	LEONARDO
- LINGUA: Aprenentatge d'idiomes	
- MINERVA: EAD i TIC en educació	
- OBSERVACIÓ I INNOVACIÓ: Naric, Eurydice, ARION	
- ACCIONS CONJUNTES	
- MESURES D'ACOMPANYAMENT	JEAN MONET

Les novetats són:

- Programa Transversal que contindrà:
Cooperació per a l'aprenentatge permanent (ARION, visites CEDEFOP, Eurydice, ...)
Aprenentatge d'idiomes.
E-learning.
Difusió de resultats.
- Programa Jean Monet:
La integració europea en l'educació superior.
Càtedres Jean Monet.

Per a conseguir informació:

www.europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/socrates_es.html
www.eurydice.org
www.mec.es/sgpe/socrates
www.mec.es/programas-europeos
www.socleyouth.be

Algunos de los aspectos clave del proyecto de Ley Orgánica de Educación (LOE) son los siguientes:

Contenidos. El 55 y el 65% de los horarios escolares se dedicarán a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas. El 55% en aquellas CC.AA. que tengan lengua cooficial y el 65% en las que no la tengan.

Admisión. Las administraciones regularán la admisión en centros públicos y privados concertados con garantía del "derecho a la educación, el acceso en condiciones de igualdad y la libertad de elección de centro". También "podrán" constituir comisiones de garantías de admisión, cuando la demanda de plazas supere la oferta, para vigilar que el proceso de matriculación se ajusta a la ley. La norma establece las "mismas áreas de influencia" para los centros públicos y concertados de un mismo municipio o ámbito territorial.

Escolarización equilibrada. En el caso de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo -inmigrantes sobre todo- las administraciones atenderán a su "adecuada y equilibrada distribución", estableciendo la "proporción" que deba ser matriculada en centros públicos y privados concertados. Los centros de una misma área podrán incrementar hasta el 10% del máximo de alumnos por aula para atender la escolarización tardía inmediata. Estas medidas se aplicarán en zonas con condiciones socioeconómicas y demográficas donde sea preciso un "apoyo educativo".

Enseñanza concertada. Los centros privados "podrán acogerse" a la concertación educativa, con preferencia para los que atiendan poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables. La cuantía global para los conciertos buscará hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas. Según la LOE, todas las partidas de los módulos de concierto se revisarán anualmente en un porcentaje equivalente al de las retribuciones de los docentes dependientes de las administraciones del Estado. El salario de los docentes de la concertada se irá equiparando progresivamente con el del profesorado de la pública. También las CC.AA. tendrán que garantizar plazas suficientes en el ciclo infantil 3-6 años, tanto en centros públicos como en concertados. Otra novedad, es que los centros del sector no podrán percibir cantidades de las familias por las enseñanzas gratuitas ni imponerles la aportación a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios asociados a la enseñanza que implique un desembolso a los padres

Religión. La religión católica se queda como está: será de oferta obligatoria en los centros y voluntaria para los alumnos; las otras religiones se ajustarán a los acuerdos con las respectivas confesiones. Por otro lado, los docentes de Religión podrán acogerse a partir de ahora al Estatuto de los Trabajadores

Financiación. Pese a que el proyecto de ley entró en las Cortes con una memoria económica de poco más de 6.000 millones de euros adicionales para su implantación en cinco años, la cifra se ha visto incrementada hasta los 7.033 millones de euros. El Estado y las CC.AA. acordarán un plan de incremento del gasto educativo para los próximos diez años para la equiparación con la media de la UE. El Gobierno publicará un informe anual con los indicadores del sistema educativo, en el que aparecerá el gasto público en educación.

Repeticiones. Los alumnos podrán repetir una vez en Primaria y dos en ESO y sólo en una ocasión por curso. En ESO, promocionarán con dos suspensos como máximo y "excepcionalmente" con tres cuando el equipo docente lo considere oportuno. Las CC.AA. regularán las condiciones para las pruebas extraordinarias de recuperación.

Educación infantil. Es voluntaria y gratuita entre los 3 y los 6 años, y las Administraciones garantizarán una oferta suficiente de plazas en los centros públicos y la concertación con los privados. Como novedad, el aprendizaje de un idioma extranjero comenzará a los 5 años.

Planes de refuerzo. Habrá planes específicos de apoyo, refuerzo o recuperación para todos estos escolares desde edades tempranas con el fin de mitigar el fracaso escolar. Los programas de refuerzo proporcionarán apoyo a los alumnos con dificultades en materias instrumentales, adquisición de hábitos de estudios y comprensión lectora, además de mejorar la atención a la diversidad.

En 4º de Primaria (10 años) se realizarán las primeras evaluaciones generales de diagnóstico, que se repetirán en 2º de la ESO (14 años). El objetivo de estas pruebas -no computarán en el historial del alumno ni tendrán calificaciones- es medir el

rendimiento en competencias básicas como lectura, escritura o cálculo; no se trata de una evaluación concreta del alumnado o de los centros, sino de recabar datos sobre la evolución y funcionamiento global del sistema educativo

Diversificación curricular. Son programas para aquellos alumnos que no tengan un rendimiento adecuado y para reforzar materias básicas como Lengua o Matemáticas. Podrán establecerse a partir de grupos reducidos desde 3º de la ESO -la LOGSE los creaba en 4º- y su finalidad es que los alumnos alcancen el título de graduado en ESO.

Cualificación profesional. La nueva ley prevé la organización de estos programas para jóvenes mayores de 16 años y menores de 21 que no obtengan la titulación en la ESO. Estos programas -anterior Garantía Social-, estarán orientados a la adquisición del nivel uno del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, por lo que abren la posibilidad de una inserción laboral. Se estructurarán en tres tipos de módulos: específicos, formativos de contenido general y módulos de carácter voluntario.

Bachillerato. Este nivel (16-18 años) seguirá teniendo dos cursos y se organiza en tres modalidades (Artes, Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales), que podrán desdoblarse en vías diversas. Se organiza en materias comunes, de modalidad y optativas.

Nuevas materias. En el capítulo curricular, una de las principales novedades de la LOE es la nueva materia de Educación para la Ciudadanía; con ella se busca potenciar la formación del alumnado en valores cívicos, de igualdad, democracia y ciudadanía y que se impartirá a lo largo de todo el sistema educativo, en Primaria, durante dos cursos de Secundaria y en un curso de Bachillerato. También habrá una signatura de Ciencias para el mundo contemporáneo al objeto de compensar la falta de conocimiento científicos entre los escolares; se impartirá como materia común en el Bachillerato de Artes y Humanidades y Ciencias Sociales.

Acceso a la Universidad. La LOE elimina la reválida -Prueba General de Bachillerato (PGB)- que había previsto la Ley de Calidad. Los estudiantes podrán ingresar en los estudios superiores a través de una única prueba homologada, que elaborarán conjuntamente las propias universidades y los centros de Secundaria.

Alumnos. La LOE reconoce el derecho de reunión de los alumnos, así como no asistir a clase cuando esa decisión sea consecuencia de una reunión previa y así lo comuniquen a la dirección del centro.

Disciplina. La nueva ley promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros. También permitirá a los equipos directivos imponer medidas disciplinarias. Asimismo, se agilizarán los procedimientos sancionadores

Profesorado. Se prevé intensificar la formación permanente de los profesores, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, además de la actualización de conocimientos en lenguas extranjeras. El MEC quiere avanzar en el Estatuto de la Función Pública Docente, en colaboración con los sindicatos docentes más representativas del sector. Asimismo, se prevé la reducción de interinos en cuatro años y la jubilación voluntaria a los 60 años durante el calendario de aplicación de la ley

Autonomía. Los centros docentes dispondrán de mayor autonomía, tendrán sus propias "señas de identidad", capacidad para adecuar el proyecto educativo a las características de su entorno y a las necesidades educativas de sus alumnos.

Ayuntamientos. La norma prevé una relación más estrecha entre los ayuntamientos y la Administración educativa autonómica, al objeto de lograr "mayor eficacia de los recursos que se destinan a la educación". Habrá también un concejal o representante de los ayuntamientos en el consejo escolar de los centros concertados.

Calendario. Esta previsto que en el mes de junio el Gobierno apruebe el primer decreto de desarrollo de la LOE, que será el de su calendario de aplicación. En estos meses iniciará las reuniones con las CC.AA. para negociar la aplicación de la ley en los respectivos territorios. A comienzo del próximo curso podrán ya entrar en vigor normas sobre promoción de curso o las relativas a la autonomía y dirección de centros.



María Jesús Sansegundo, arran les eleccions generals de 2004 va ser nomenada Ministra d'Educació i Ciència. A llarg dels dos últims anys centrà la seua tasca en dues grans reformes educatives, la Llei Orgànica d'Educació (LOE), aprovada en el Congrés dels Diputats el 6 d'abril de 2006 i la modificació parcial de la Llei Orgànica d'Universitats (LOU). El 7 d'abril de 2006 va ser anunciat el seu relleu del càrrec per Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo.



Sansegundo defensant la LOE en el ple del Congrés dels Diputats

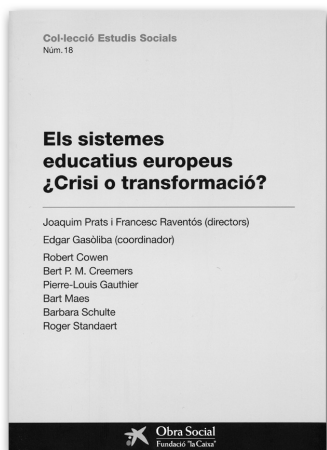
Sansegundo lliura la cartera a la nova Ministra



Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo ha estat nomenada el propassat dia 7 d'abril Ministra de Educació i Ciència en substitució de Maria Jesús San Segundo i ha d'assumir la responsabilitat de desenvolupar la Llei Orgànica d'Educació. La primera de les normes anunciada serà el decret que fixe el calendari d'aplicació de totes les mesures incloses en la LOE. Altres normes que es publicaran al llarg del curs vinent són les que desenvolupen el Consell Escolar de l'Estat, les referides a la direcció, organització i autonomia dels centres docents. Les que regulen els canvis de cicle en l'Educació Infantil, etc.

RESSENYA DE LLIBRES

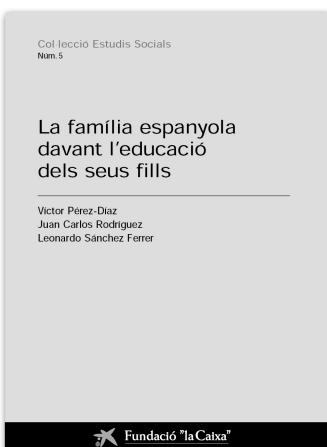
per Carlos Rodríguez



Els sistemes educatius europeus, Crisi o transformació. Obra Social. Fundació "la Caixa". Col·lecció Estudis Socials, nº 18 (2005).

Ens trobem davant una obra que invita a la reflexió, el debat i a la comparació en una època plena de confrontacions al voltant de l'educació en les quals els arguments tècnics queden amagats per les creences i els interessos de classe. Aquest estudi ens adintra en l'estudi, des de diferents vessants, dels sistemes educatius més aprop del nostre i que són utilitzats moltes vegades com elements comparatius per tal de justificar els arguments a favor o en contra dels resultats del nostre sistema

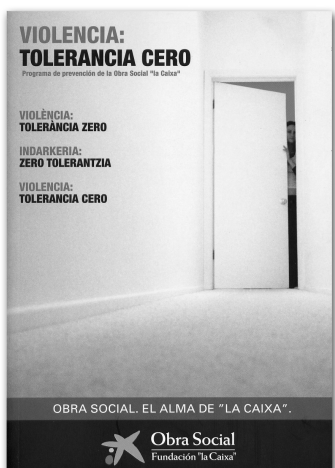
L'estudi està dirigit per Joaquim Prats i Francesc Raventós educatiu, ambdós de la Universitat de Barcelona i ha comptat amb la participació de professors de cinc països europeus.



La família espanyola davant l'educació dels seus fills. Juan Carlos Víctor Pérez-Díaz et al. Obra Social. Fundació La Caixa. Col·lecció Estudis Socials, nº 5. Un altra obra que pretén contribuir al debat sobre el paper que l'Estat i els pares, respectivament, han de complir en l'educació.

L'anàlisi dels debats públics sobre educació a Espanya i als països del seu entorn demostra una evolució des de l'afirmació del principi de llibertat d'elecció, passant per l'abandonament en mans estatal i la incipient recuperació actual d'aquell principi.

Tanca l'estudi amb els resultats d'una enquesta a pares d'alumnes d'ensenyament primari i d'ESO. En aquesta es fa palès el contrast entre la percepció que tenen de sí mateix com a responsables de l'educació dels seus fills i l'exercici efectiu d'aquesta responsabilitat.



Violència: Tolerància zero. Obra Social. Fundació La Caixa.(2005).

Aquesta publicació té per objectiu informar, sensibilitzar i concienciar a la població en el greu problema actual de la violència, especialment la denominada violència de gènere. Obra, de necessària lectura pels que tenim la obligació d'educar, que inclou dos assaigs: Com reconèixer i com erradicar la violència contra les dones, escrit per Inés Alberdi, catedràtica de Sociologia en la UCM, i Llavors i antidòts de la violència en la intimitat, escrit per Luis Rojas Marcos, professor de Psiquiatria en la New York University.

Els dos assaigs mostren la realitat d'un fenomen social davant el que sols es pot respondre des de la no tolerància, des de la ilegitimació de l'ús de la força i, lo més important, des d'una educació adequada que porte a la societat a reaccionar energicament en contra de tot tipus de violència.

De tots aquests llibres hi ha una edició electrònica que es pot consultar i descarregar en www.fundacio.lacaixa.es

NOTES DE PREMSA

per Santiago Estañán

STEPV-Intersindical Valenciana i ADIDE-PV (Associació d'Inspectors d'Educació del País Valencià) s'han reunit per intercanviar opinions sobre la situació de la Inspecció Educativa i del sistema educatiu. Les dues organitzacions han coincidint en la necessitat de la promulgació d'una normativa autonòmica que regule la inspecció educativa al País Valencià, normativa que hauria d'estar publicada des de 1995. Es demana la negociació d'un nou decret de la Generalitat Valenciana. També es reivindica que els llocs de treball de la inspecció educativa tinguen la consideració de cos docent i no, com ara, que estan catalogats com a llocs d'administració general en la relació de llocs de treball dependents de la Conselleria de Justícia i Administracions Públiques.

També s'ha coincidit en la necessitat de revisió i actualització del decret sobre indemnitzacions per raons de serveis. L'actual normativa està desfasada ja que es paga 0,15 cèntims d'euro per quilòmetre i no abasta les despeses reals efectuades tant pels membres de la inspecció com per la resta del professorat dels cossos docents que han d'utilitzar el seu vehicle.

El Sindicat s'ha compromés a traslladar i defensar les reivindicacions dels inspectors i inspectores en la negociació de l'Estatut de la Funció Pública Docent.

A més a més, ambdues organitzacions comparteixen la necessitat de dotar de transparència i publicitat el procés de selecció dels inspectors accidentals que, ara per ara, no compleix els principis constitucionals d'igualtat, mèrit, capacitat i publicitat. La Generalitat Valenciana és l'única administració

educativa que nomena inspectors de forma discrecional. Dels 116 llocs de treball de la inspecció educativa valenciana, 33 estan ocupats per inspectors accidentals nomenats "a dit".

Les dues organitzacions s'han compromés a treballar coordinadament per afavorir la constitució d'una inspecció educativa professional i democràtica.

Comissions de servei en inspecció i reclasificación de llocs de treball

Els llocs de treball de la inspecció educativa corresponen, des de 1995, a un cos funcionarial docent: el Cos d'Inspectors

d'Educació. Per tant la Junta de Personal docent no universitari de València exigeix que les condicions laborals del personal que ocupa aquests llocs en la direcció territorial siguen les mateixes que les aplicades a la resta de cossos docents. Per això reclama conèixer la relació nominal de funcionaris i funcionàries que, en comissió de servei, ocupen els llocs vacants i des que data.

Exigeix que la provisió d'aquestes comissions de servei es realitzen igual que en la resta de les borses de treball

docent, és a dir, mitjançant un concurs públic de mèrits.

Així mateix insta a la urgent reclasificació de tots els llocs de treball de la inspecció educativa com docents i adscrits a la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, atès que en l'actualitat estan adscrits a la Conselleria d'Administracions Públiques i Justícia.

*Santiago Estañán
és professor d'Ensenyament Secundari i vocal de la
Junta Directiva de l'ADIDE_PV*



LES NOSTRES ESCOLES



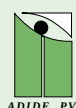
Alumnes del CP Vicente Gaos de València commemorant el 9 d'octubre

Fulls d'inspecció és una publicació de l'Associació d'Inspectors d'Educació del País Valencià

COORDINADOR: Carlos Rodríguez González

REDACCIÓ I ADMINISTRACIÓ: Apartat de Correus 29 - 46080 València (L'Horta)

Fulls d'inspecció no s'identifica necessàriament amb els articles dels seus col·laboradors, ni els torna els originals no sol·licitats, ni hi manté correspondència.



fulls d'inspecció
associació d'inspectors d'educació del país valencià