CAPÍTULO 5: LOS CENTROS ESCOLARES

Recogemos en este capítulo algunos aspectos del funcionamiento de los centros escolares, haciendo particular hincapié en aspectos de evaluación. Además de los resultados académicos del alumnado, disponemos en esta ocasión de las evaluaciones e investigaciones realizadas por el ISEI-IVEI a lo largo de estos últimos años, de las que se ofrecen los aspectos más relevantes. Este Instituto pone a disposición de los interesados los informes completos de estas y otras pruebas en su dirección de internet: www.isei-ivei.net

En otro apartado se recoge la evolución del contingente de alumnado extranjero en nuestra Comunidad. También se recogen brevemente algunas referencias sobre innovación en los centros. El resto de la documentación numérica relativa a este capítulo se incluye en los anexos.

Respecto a los aspectos organizativos de los centros, a lo largo de estos últimos años no ha habido renovación de los cargos directivos, por lo que no hay datos que aportar. Siguen siendo válidos los que incluía el anterior informe.

No obstante, el tema de la dirección y el consiguiente procedimiento de nombramientos ha estado presente en el debate educativo ante la nueva situación que establecía la LOCE, que reemplazaba el procedimiento de nombramiento, pasando de un modelo de elección directa por el OMR a un sistema de méritos en cuya valoración habrían de intervenir una representación de la comunidad educativa junto a miembros de la Administración, en una proporción que cada Comunidad Autónoma debería determinar.

A finales del curso 2003-04, el Consejo Escolar de Euskadi recibió la invitación de pronunciarse sobre el conjunto de medidas que debieran regular la función directiva en su conjunto. A este efecto, la Comisión Permanente produjo un documento de cuyas conclusiones principales se da cuenta en el apartado de Valoraciones y Propuestas.

5.1. La innovación educativa

5.1.1. Las cinco líneas prioritarias del Departamento

El Departamento de Educación definió un Plan trianual 2003-2006 que contenía 5 líneas prioritarias de innovación educativa, a llevar a cabo a través de una serie de programas. El contenido de los mismos está accesible en el portal www.berrikuntza.net, ó en el del Departamento de Educación, www.hezkuntza.net. Son las siguientes:

Línea 1ª. Hacia una escuela inclusiva

P1. Educación intercultural
P2. Educación en conocimientos y habilidades para la vida
P3. Educación para la convivencia y la paz
P4. Educación para la equidad en medio desfavorecido
P5. Educación para superar las barreras de aprendizaje en las n.e.e.

Línea 2. Dimensiones socio-culturales

P1. Dimensión vasca
P2. Dimensión europea

Línea 3. Normalización lingüística y multilingüismo

P1. Tratamiento integrado de las lenguas
P2. Educación multilingüe
P3. Proyecto lingüístico del centro
P4. Normalización lingüística del centro

Línea 4. Ciencia, tecnología y sociedad

P1. Educación científica
P2. Tecnologías de la Información y de la Comunicación
P3. Educación para el Desarrollo Sostenible

Línea 5. Calidad y mejora de los centros escolares

P1. Direcciones escolares
P2. Procesos de mejora
P3. Estándares de calidad educativa

5.1.2. Proyectos de innovación educativa

Son los principales instrumentos con que cuentan los centros y el Departamento a la hora de desarrollar los anteriores programas. La Orden que regula la convocatoria (BOPV, 01/09/2003) plantea una serie de condiciones, de las que entresacamos las más relevantes:

- Cada Centro podrá presentar un máximo de dos Proyectos de Innovación Educativa, en función de las características que se determinan en la presente orden.
- Los proyectos de Innovación Educativa, excepción hecha de los referidos en el apartado anterior, deberán contar para su aprobación con una participación mínima porcentual del 60% sobre el profesorado total del nivel, ciclo, etapa, departamento u órgano al que afecte la aplicación del proyecto.
- Quedan excluidos los Proyectos de Innovación Educativa referidos a la Introducción Temprana del Inglés en centros públicos (4-8 años).
- Los Proyectos aprobados en Centros Públicos no contarán para su desarrollo con ningún tipo de reducción horaria para el profesorado involucrado en los mismos.

En estas condiciones, se puede comprobar que, a diferencia de lo sucedido en la convocatoria de formación, aumenta el número de proyectos de innovación desde el curso 2001-02 al 2004-05, pasando de 513 a 622.

Si nos atenemos a la anterior clasificación, comprobamos que la línea prioritaria nº 2 (dimensiones socio-culturales) está muy poco representada, y la línea nº 5, sobre calidad y mejora, tampoco alcanza los 20 proyectos. Utilizando los parámetros de clasificación seguidos en otras ocasiones, resulta la siguiente tabla:

Proyectos de innovación educativa, según programas. Cursos 2000-01 y 2004-05.

programa	*2001-02*	*2003-04*	*2004-05*
Procesos lingüísticos (Línea 3)	72	257	220
Atenc. diversidad y educ. convivencia (Línea 1)	100	103	108
TIC (Línea 4)	138	121	152
Calidad (Línea 5)	16	20	2
Conjunto de programas prioritarios	326 (64%)	501 (81%)	482 (78%)
Metodologías y otros	187	121	139
TOTAL proyectos de innovación	513	622	621

Los proyectos se atienen en su conjunto a las líneas prioritarias (alrededor del 80%) en mayor medida que la anterior (64%), y sólo uno de cada cinco no la aborda exactamente.

Destacan los de procesos lingüísticos, y dentro de ellos, los de enseñanza del inglés a partir de los 8 años (INEBI 8-12 y INEBI 12-16), la introducción de esta lengua a través de los contenidos, y los de tratamiento integrado de las lenguas.

Las otras dos líneas prioritarias ("Hacia una escuela inclusiva" y "Ciencia, Tecnología y Sociedad") mantienen la presencia anterior.

5.1.3. Proyectos de Normalización Lingüística

El Decreto 323/2003 que regula el programa Ulibarri introduce novedades importantes en las condiciones de participación en los Planes de Normalización Lingüística:

- Incluye el personal no docente encargado de la administración y gestión, servicio de comedor y otros servicios, dispuesto a acceder a modalidades formativas destinadas a su gradual capacitación idiomática.
- Los profesores del centro adquieren el compromiso de participar en cursillos destinados a mejorar y desarrollar su competencia idiomática en euskera e, igualmente y con el mismo fin, de asistir preferentemente a modalidades formativas desarrolladas en euskera. Como se ha visto en el capítulo anterior, Irale programa cursos cortos (H,…) a impartir en los propios centros.

- En el caso de los centros cuya titularidad no corresponde al Departamento, esa carga horaria adicional será costeada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación en concepto de subvención. La cuantía de la ayuda económica a percibir "será suficiente para que dicho responsable técnico pueda disponer de una dedicación horaria equivalente a la prevista para los responsables técnicos de los centros públicos". La cuestión es que el procedimiento habilitado para los centros públicos, como ya se ha señalado, no se cumple.

La Orden de 21 de abril de 2004 (BOPV, 29/04/2004) habilita un presupuesto de 1.414.876 € para hacer frente a esas subvenciones a los centros concertados el curso 2004-05. En la resolución de la convocatoria (BOPV, 18/08/2004) comprobamos cómo aumenta el número de proyectos respecto a la de 2001-02, especialmente entre los centros privados:

Proyectos de Normalización Lingüística. Centros participantes en 2001-02 y 2004-05.

	2001-02			*2004-05*		
	Centros participantes	*Total centros*	*% de centros participantes*	*Centros participantes*	*Total centros**	*% de centros participantes*
Públicos	238	502	47%	254	506	50%
Privados	70	303	23%	115	299	38%
TOTAL	308	805	38%	369	805	46%

(*) No se incluyen los centros de Ed. Infantil de 1º ciclo ni los de F. Profesional específicos.

5.2. Evaluación del alumnado: Resultados académicos por etapas.

5.2.1. Resultados académicos en Educación Primaria.

Los resultados académicos obtenidos por el alumnado de Educación Primaria no experimentan cambios significativos respecto a los obtenidos en cursos anteriores:

Promoción en Educación Primaria, en porcentajes. Cursos 2002-03 y 2003-04

	Primer ciclo		*Segundo ciclo*		*Tercer ciclo*	
	02-03	*03-04*	*02-03*	*03-04*	*02-03*	*03-04*
Promocionan superados los objetivos	87%	88%	81%	82%	76%	76%
Promocionan sin superar los objetivos	9%	9%	16%	15%	19%	20%
No promocionan	4%	3%	3%	3%	5%	4%

Las áreas con un índice de mayor dificultad son matemáticas, inglés, euskera y lengua castellana.

Porcentaje de calificaciones positivas en cinco áreas en el 3º ciclo de Ed. Primaria:

Areas	*2002-03*	*2003-04*
Euskera	84%	85%
Lengua castellana	86%	86%
Matemáticas	84%	84%
Conocimiento del Medio	88%	88%
Inglés	83%	84%

5.2.2. Resultados académicos en ESO.

El índice de fracaso escolar en la CAPV se ha reducido en el último curso en 6 puntos, pues ha descendido del 20% que ofrecían los resultados del curso 2001-02 al 14% que muestran este curso.

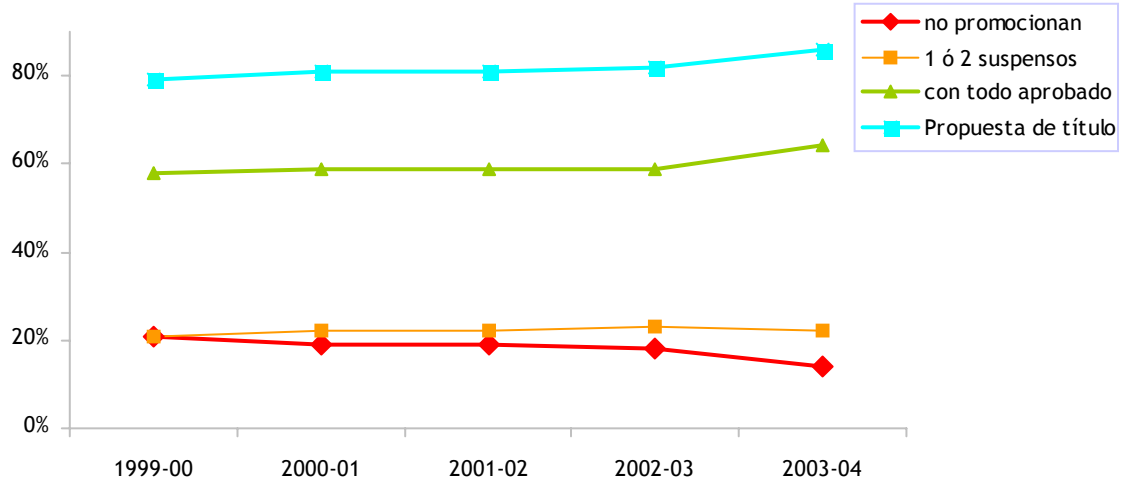
En la comparativa del índice de graduados de secundaria con las demás comunidades autónomas, el País Vasco se sitúa en el grupo de mejores resultados, cinco puntos por encima de la media (76%) con un 81%, constante desde la primera promoción del curso 1998-99, a excepción del 1999-00, que bajó al 79%.

El curso 2003-04 es el primero que se aplica la normativa sobre promoción derivada de la LOCE que impide la promoción con más de dos asignaturas pendientes, motivo por el que disponemos por primera vez de datos desglosados por cursos:

Promoción en la ESO, en porcentajes. Cursos 2002-03 y 2003-04

	Primer Ciclo			*3ª ESO*		*4ª ESO*	
		1º	*2º*				
	02-03	*03-04*		*02-03*	*03-04*	*02-03*	*03-04*
Promocionan con todo aprobado	53	70	58	50	54	59	64
Promocionan con 1 ó 2 áreas pendientes	17	18	18	20	22	23	22
Promocionan con más de dos áreas pend.	15	-	8	13	6	-	-
No promocionan	15	12	15	17	19	18	14

La disminución del fracaso escolar en el último curso ha sido muy positiva, aumentando en 5 puntos el porcentaje de propuestas de título. Asimismo, también resulta muy positivo el porcentaje de quienes promocionan con todo aprobado. A continuación se muestra en una gráfica la evolución de estos resultados en 4º de ESO:



Destaca el importante número de alumnos que promociona de curso con más de dos áreas pendientes (16% y 14% en 2º y 3º nivel, respectivamente), lo que no conlleva como consecuencia, en este último caso al menos, una deficiente situación en su escolarización, si nos atenemos a los resultados del cuadro.

El área que representa mayor dificultad son las matemáticas, con un 34% de evaluación negativa en 3º nivel, y en menor medida el inglés.

Porcentaje de alumnado de la ESO con calificación positiva, por áreas. 2002-03 y 2003-04.

	Matemáticas		*L. Extranjera*		*L. Castellana*		*Euskera*		*C. Naturaleza*		*C. Sociales*	
	02-03	03-04	02-03	03-04	02-03	03-04	02-03	03-04	02-03	03-04	02-03	03-04
1º ESO	-	83	-	85	-	86	-	86	-	87	-	87
2º ESO	70	74	72	75	74	78	74	78	75	79	75	78
3º ESO	68	71	71	75	72	76	73	77	72	75	75	78
4º ESO	77	81	81	84	83	86	83	87	83	85	84	86

5.2.3. Resultados académicos en el Bachillerato.

Se observa una mejora en el último curso respecto a los precedentes. Si tomamos como referencia los resultados del último curso del anterior informe, 1999-00, aumenta un 3% la cifra de quienes promocionan tanto en 1º como en 2º de bachillerato.

	1º Bach		*2º Bach.*	
	2002-03	2003-04	2002-03	2003-04
Promocionan con todo aprobado	62	63	80	80
Promocionan con 1 o 2 áreas pendientes	25	25	-	-
No promocionan	13	12	20	20

Llama la atención la diferencia entre territorios, en consonancia con el modelo lingüístico, algo que se repite en la evaluación del alumnado realizada

por los centros a lo largo de las distintas etapas. Así, tomando cifras del curso 2002-03, el alumnado del territorio de Gipuzkoa —donde el modelo D también es dominante en esta etapa— promociona un 3% y un 4% más que el de los otros dos territorios en 1º y 2º nivel, respectivamente.

Promoción en Bachillerato por territorios. Curso 2002-03.

	1º Bach			*2º Bach.*		
	Araba	Bizkaia	Gipuz	Araba	Bizkaia	Gipuz.
Promocionan con todo aprobado	61	60	65	79	79	82
Promocionan con áreas pendientes	24	26	23	-	-	-
No promocionan	14	14	12	21	21	18

5.2.4. Resultados académicos de la Formación Profesional Específica

Los resultados académicos están en la línea de los últimos años, ligeramente inferiores, y en la comparación con el resto de niveles de la Educación Secundaria resultan superiores, y mejores también en Grado Superior que en Grado Medio.

Resultados académicos de los ciclos formativos en los últimos cursos.

GRADO MEDIO	*1º CFGM*		*2º CFGM*	
	2002-03	2003-04	2002-03	2003-04
Promocionan con todo aprobado	54	54		
Promocionan con 1 o 2 áreas pendientes	22	22		
No promocionan	24	24	19	22
Obtienen título	--		81	78

GRADO SUPERIOR	*1º CFGS*		*2º CFGS*	
	2002-03	2003-04	2002-03	2003-04
Promocionan con todo aprobado	66	65		
Promocionan con 1 o 2 áreas pendientes	17	16		
No promocionan	17	18	14	15
Obtienen título	--	--	86	85

5.3. Las evaluaciones e investigaciones publicadas por ISEI-IVEI de 2002 a 2004.

A pesar de que el ISEI-IVEI se creó en el año 2001, su primera labor fue la de analizar los datos de evaluaciones anteriores que no estaban publicadas. Se comenzó con la "Evaluación de la Educación Primaria de1999" y se continuó con la "Evaluación de la Educación Secundaria del año 2000".

A partir de este momento el Instituto se ha centrado en sus evaluaciones e investigaciones, siendo las más importantes las internacionales PISA y TIMSS pero sin olvidar estudios como "La influencia de la Lengua de la Prueba en los resultados de la evaluaciones" o las encuestas sobre el bullying entre otros.

Veamos un resumen de estos trabajos, sus características, resultados y propuestas para la mejora.

5.3.1. Evaluación de 6º curso de Educación Primaria (1999).

Se trata de una evaluación realizada en Euskadi con pruebas del INECSE (construidas por todas las Comunidades) que pretenden medir el currículum común del Estado.

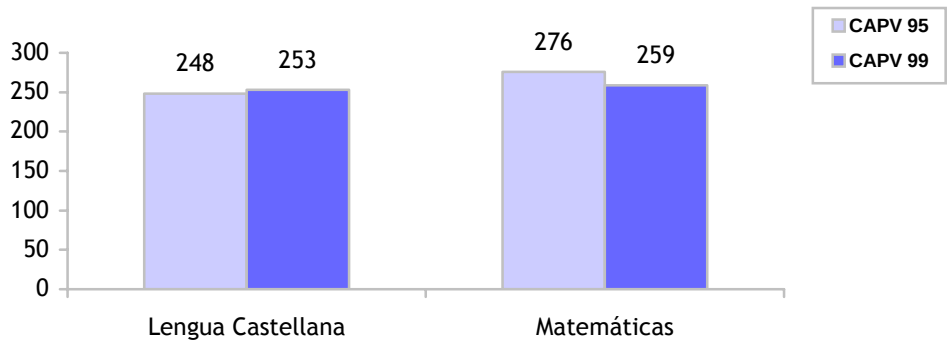
La muestra fue de 1.555 alumnos de 6º de Primaria, estratificada por red y modelo lingüístico. La aplicación de las pruebas se llevó a cabo en mayo y junio de 1999.

Utiliza la metodología TRI (Teoría de Respuesta al Ítem) para el cálculo de las puntuaciones.

Permite comparar los resultados con la evaluación de Primaria de 1995, midiendo el rendimiento en Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Inglesa.

Principales resultados

En Lengua Castellana los resultados de Euskadi mejoran levemente con respecto a 1995, en Matemáticas empeoran levemente y en Lengua Inglesa no hay datos para la comparación con 1995.

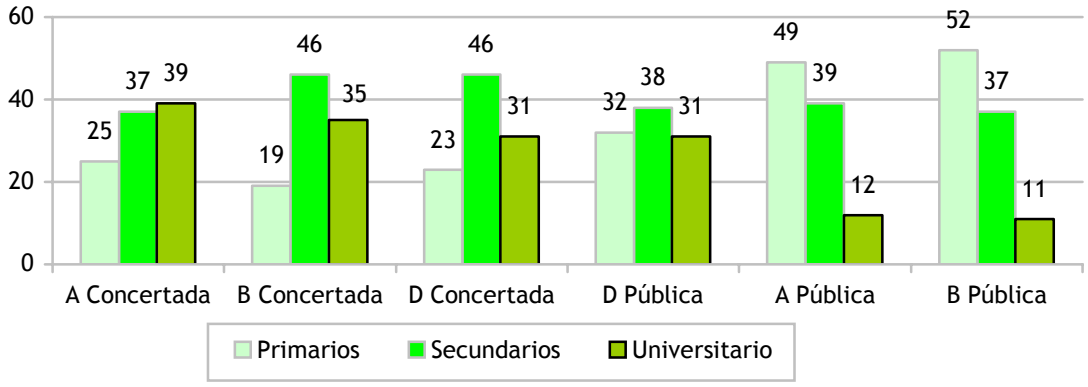


Resultados según algunas variables

A) Lengua castellana

Las diferencias existentes en Lengua Castellana entre los estratos A y B Concertados y el resto no se explican por el efecto del nivel de estudios de los padres. Las diferencias se mantienen después de controlar esta variable.

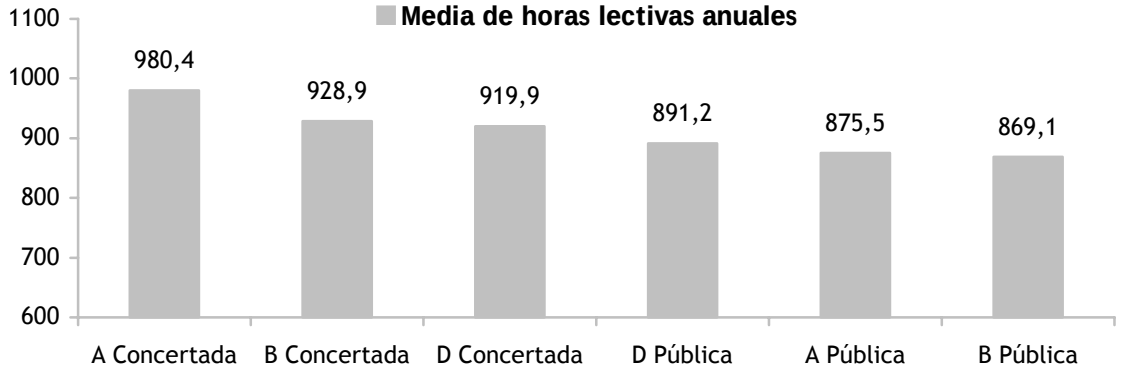
Porcentaje de alumnos según estudios de los padres.



b) Matemáticas

Las diferencias se limitan a la red, obteniendo la Concertada mejor resultado que la Pública. Esta diferencia se debe al parecer al mayor nivel de estudios de los padres de la Concertada y a las horas lectivas de los centros de esta red que superan ampliamente a las de la red Pública.

Controlado el efecto de estas variables, desaparece la diferencia.



C) Lengua inglesa

Las diferencias de rendimiento se dan también entre la red Concertada y la Pública y parecen deberse a los niveles de estudios de los padres, superiores en la red Concertada, y a las clases extraescolares que reciben los alumnos también de la Concertada. Una vez controlado el efecto de estas variables, desaparece la diferencia respecto a al red Pública.

Sugerencias para la mejora

El informe no contiene recomendaciones concretas, si bien quedan muy claras las explicaciones sobre el rendimiento entre los diferentes estratos y entre las redes.

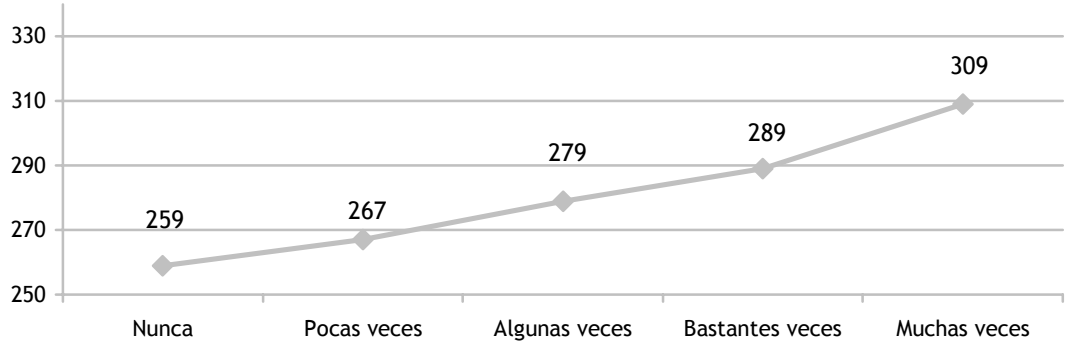
5.3.2. Evaluación de la lengua inglesa en 2º de ESO (2001).

Evaluación descriptiva realizada a 2.142 alumnos de 2º de ESO en el año 2001.

Alumnado de la muestra

	Modelo A	*Modelo B*	*Modelo D*	*Total*
Públicos	273	237	369	879
Concertados	533	314	416	1.263
Total	806	551	785	2.142

Puntuación TRI según la frecuencia con que el profesor hace que el alumnado hable inglés en clase



Se describen los niveles de rendimiento alcanzado por los alumnos de 2º de ESO en lengua inglesa especificando las competencias que dominan en cada nivel de rendimiento.

5.3.3. Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria (2000).

Se midieron las siguientes áreas:

- Lengua y Literatura Vasca
- Lengua castellana y Literatura
- Matemáticas
- Problemas de Matemáticas
- Ciencias de la Naturaleza

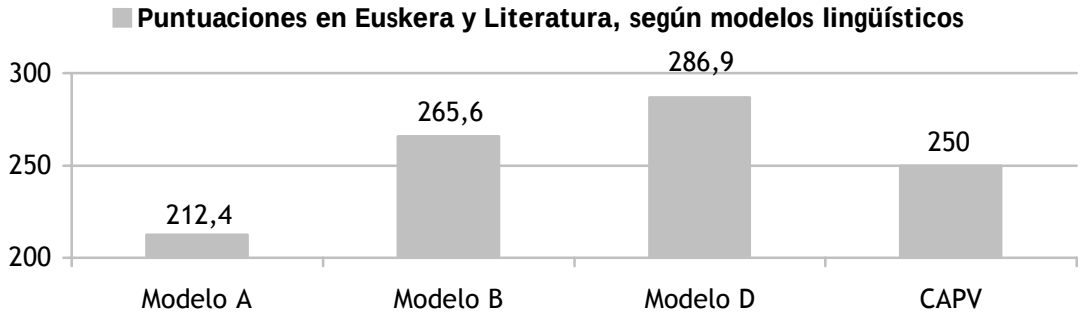
La muestra fue de 2.258 alumnos de 4º de ESO estratificada por red y modelo lingüístico.

	Modelo A	*Modelo B*	*Modelo D*	*Total*
Públicos	349	193	428	970
Concertados	653	291	344	1.288
Total	1.002	484	772	2.258

Las pruebas utilizadas forman parte de las construidas en el INECSE por las distintas comunidades, excepto las de Lengua y Literatura Vasca.

Principales resultados

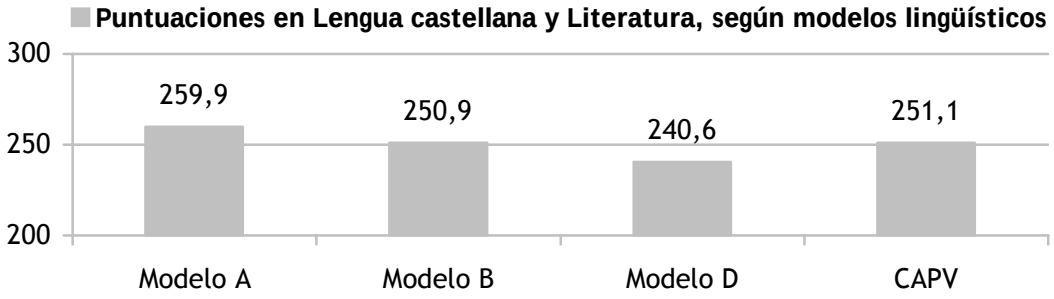
a) Euskera



Se trata de la última evaluación de euskera en la que se comparaban los niveles entre los diversos modelos. Solamente puede observarse el gradiente de puntuaciones existente del modelo A al D.

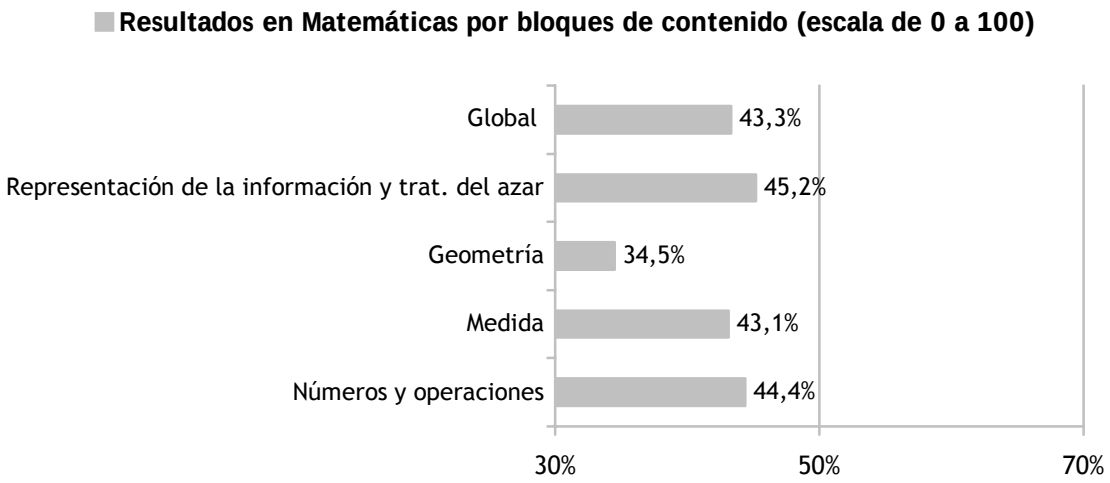
b) Castellano

Puede observarse la mucho menor diferencia existente entre los modelos lingüísticos en Lengua Castellana con respecto a las puntuaciones en Euskera.



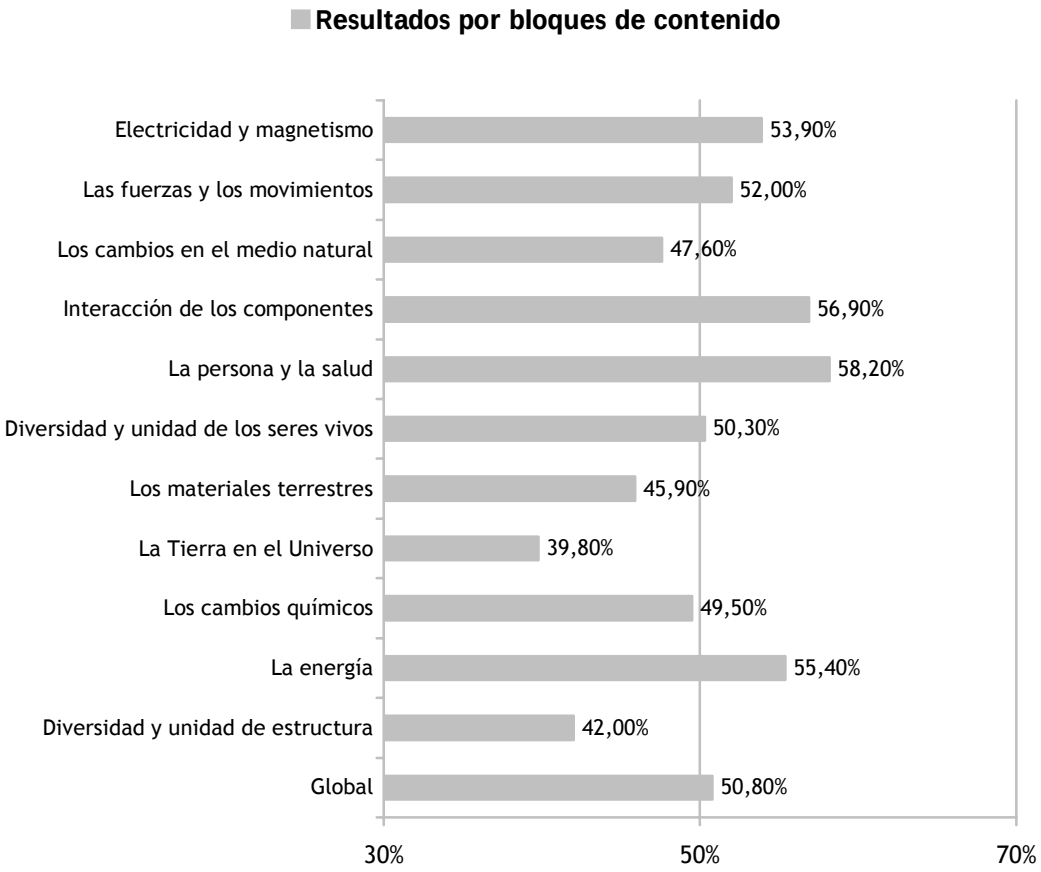
c) Matemáticas

Los resultados de matemáticas ya manifiestan, como se confirmará años después, que uno de los bloques de contenidos mas débiles en la ESO en Euskadi es la Geometría.



d) Ciencias de la Naturaleza

Los resultados por bloque de contenidos reflejan que la tierra en el universo es el que peor resultado obtiene entre los alumnos vascos de 4º de la ESO.



5.3.4. Las investigaciónes sobre convivencia y lenguas en el sistema educativo.

Se trata en ambas de "Estudios de Casos", una metodología que no pretende la representatividad estadística de los datos sino la descripción de fenómenos significativos de nuestro Sistema Educativo. Combinan observación directa con cuestionarios, entrevistas e incluso pruebas de rendimiento pero limitadas a los "casos".

- *Investigación sobre la convivencia*

He aquí un resumen de los objetivos de la investigación: "En esta investigación queremos prestar atención a cómo se construye la convivencia y a cómo, una vez consolidada, se mantiene y se desarrolla en distintas situaciones. Para ello hemos acudido a la experiencia de centros escolares que han dado respuesta de modo sistemático a los problemas que se les planteaban en este aspecto. Representan un pequeño ejemplo, pero significativo, de los centros escolares que están trabajando en este tema en la CAPV, amparados en las orientaciones y los recursos del programa de "Educación para la convivencia" de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Hemos elegido como metodología de investigación el estudio de casos, que permite iluminar la situación de cada uno de los centros, describiendo los itinerarios de actuación. Alcanzamos también una visión contrastada de situaciones, decisiones y estrategias al ser tres los centros analizados. Las fuentes de evidencia en las que se asientan las conclusiones son las entrevistas con informantes cualificados, los cuestionarios, el análisis documental y, en menor medida, la observación directa. Como anticipo de las conclusiones podemos señalar que cada centro escoge un conjunto de medidas, un cóctel personalizado, derivado del diagnóstico que hacen del mismo. Hay una actitud de base que les lleva a repensar la convivencia como elemento unificador y constructivo en su trabajo con el alumnado, las familias y la comunidad."

- *Investigación sobre las lenguas*

Este estudio pretende describir la situación de las lenguas en algunos de los tipos de centros de E. Infantil y Primaria más significativos de la CAPV, con la intención de descubrir algunos elementos clave que relacionan la gestión de las lenguas con los resultados que obtiene el alumno. Se trataría, por tanto, de determinar la influencia de las diferentes decisiones que toma el centro en el grado de aprendizaje de las lenguas escolares.

Las preguntas que se plantea este estudio son las siguientes:

- Cuáles son los objetivos de aprendizaje de euskera, lengua castellana y lengua inglesa que persigue el centro.
- Qué planteamientos expresan los documentos del centro en torno a las lenguas.
- Qué recursos utilizan en el centro para alcanzar los objetivos de las lenguas.

- Cuál es la opinión de las personas implicadas sobre los recursos disponibles.
- Qué metodología plantea el centro para conseguir los objetivos de las áreas lingüísticas.
- Cómo utiliza el alumnado del centro el euskera, la lengua castellana y la lengua inglesa.
- Qué estrategias utiliza el centro para enseñar las lenguas al alumnado inmigrante.
- Cuál es el tratamiento que se lleva a cabo en el centro para mantener la lengua familiar del alumnado inmigrante.

5.3.5. La investigación "Influencia de la lengua de la prueba en los resultados de las evaluaciones"

El objetivo de esta investigación es definir cuál es la influencia de la lengua utilizada al aplicar pruebas de rendimiento a alumnos escolarizados en modelos de enseñanza bilingüe, según cual sea su lengua familiar predominante. Es decir, si su rendimiento es mejor al aplicar las pruebas en la lengua familiar o al aplicarlas en la lengua de enseñanza.

La cuestión acerca de la lengua de la prueba surgió al tener que aplicar las pruebas internacionales, destinadas a la comparación a nivel mundial y que presuponían obtener el mejor nivel de rendimiento posible de nuestros alumnos. Estas pruebas tienen una fuerte carga lingüística y dominar la lengua de la prueba es un elemento clave para asegurar un buen rendimiento en ellas.

La investigación internacional existente aconsejaba utilizar la *lengua dominante de los alumnos* para las pruebas de rendimiento.

Países como Canadá, con programas de inmersión como los nuestros, utilizaban la lengua materna del alumno para las pruebas PISA a pesar de ser el francés la lengua de instrucción, con excelentes resultados.

Los alumnos de los programas de inmersión (castellanoparlantes de los programas B y D) están aprendiendo la segunda y tercera lengua y su nivel de dominio no es, ni mucho menos, el de los hablantes nativos.

La lengua de instrucción en nuestro Sistema Educativo varía según el programa e incluso el área de aprendizaje. Por ejemplo: hoy día en más de 30 centros de secundaria el alumnado aprende alguna asignatura en inglés (desde Música hasta Ciencias Sociales), otras en castellano y otras en euskera.

Esta investigación puso de manifiesto que el alumnado que está aprendiendo una segunda o tercera lengua obtiene mejor resultado cuando responde a la prueba en la lengua familiar, la que más domina. La investigación recomienda, no obstante, mantener la evaluación en la lengua que se está aprendiendo cuando esta es a nivel de centro o de aula, ya que es parte muy importante del proceso de aprendizaje de la lengua.

5.3.6. La evaluación internacional PISA 2003

Constituyó un hito por muchas razones. Era la primera vez que Euskadi participaba de modo oficial en una evaluación a nivel mundial, en la más prestigiosa. Supuso un reto profesional, económico y organizativo para el ISEI-IVEI y el Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

Pero también era la primera vez que se evaluaban "competencias clave". PISA no es una evaluación curricular por tanto, sino que pretende medir la preparación de los jóvenes de 15 años para la vida en sociedad evaluando su competencia en aplicar el conocimiento matemático, la lectura y el conocimiento científico a situaciones de la vida.

Además se trata de una evaluación especial con un marco teórico muy desarrollado y unos informes que causan un enorme impacto ya que van dirigidos a informar la política educativa (de los países de la OCDE).

Países participantes

Todos los de la OCDE (29) mas 11 "partners" y entidades sub-estatales entre las que se incluye Euskadi.

La muestra

Estratificada por red y modelo lingüístico:

	Modelo A	*Modelo B*	*Modelo D*	*Total*
Públicos	256	365	881	1.502
Concertados	1.019	636	752	2.407
Total	1.275	1.001	1.633	3.909

Principales resultados en síntesis

- De las cuatro competencias clave, nos situamos en la media de la OCDE en 3:
  - Conocimiento Matemático
  - Lectura
  - Resolución de Problemas
- En Conocimiento Científico estamos por debajo de la media de los países de la OCDE.
- Nuestro sistema es de una gran equidad: existe muy poca dispersión en el rendimiento de los alumnos.
- Tenemos menos alumnos de rendimiento bajo que la OCDE pero nos falta excelencia, es decir, tenemos muy pocos alumnos excelentes en matemáticas.

La lengua de la prueba

- Las pruebas PISA son especialmente "lingüísticas".
- En Euskadi los alumnos hicieron las pruebas en lengua familiar. En concreto, un 15% la realizó en euskera y el resto en castellano.

- Esta es una variable clave para obtener el mejor rendimiento en sistemas educativos bilingües o plurilingües.

Los resultados obtenidos en PISA por los hablantes nativos de ambas lenguas han puesto de manifiesto que:

- Los alumnos que aprenden en segunda lengua e hicieron la prueba en la lengua familiar no se han visto perjudicados, siendo su rendimiento del mismo nivel que los nativos de la otra lengua.
- Existe una correcta transferencia de los aprendizajes adquiridos en la segunda lengua a la primera.
- Los alumnos castellanoparlantes que aprenden en euskera expresan adecuadamente sus conocimientos en la lengua dominante y familiar.

El ranking en el área principal: Matemáticas

El área principal de la evaluación PISA 2003 fueron las Matemáticas.

Cómo se mide la formación matemática en PISA

El principal reto de PISA es encontrar un equilibrio que combine, por un lado, la información proveniente de las áreas subyacentes al conocimiento matemático y, por otro, las competencias descritas dentro de ese marco, con el fin de construir niveles o escalas que describan el progresivo conocimiento de las Matemáticas.

Para transformar esta definición en un instrumento de evaluación se definen los conocimientos y destrezas matemáticos de los estudiantes de acuerdo a tres dimensiones:

- Los *contenidos* matemáticos implícitos en los diferentes problemas y cuestiones planteadas.
- Los *procesos* que deben activarse para poner en relación los fenómenos observados con el conocimiento matemático para resolver los respectivos problemas.
- Las *situaciones y contextos* utilizados como fuente de estímulo y presentación de la información, que son en los que el problema que se plantea debe ser resuelto.

Los contenidos

Habitualmente las Matemáticas en el currículo escolar están organizadas en bloques de contenidos donde destaca el énfasis que se da al cálculo y a las fórmulas. Sin embargo, la formación matemática para ser útil tiene que reflejar la complejidad del mundo actual. Con este objetivo, PISA 2003 ha desarrollado cuatro subescalas relacionadas con cuatro grandes bloques de contenidos: cambio y relaciones, espacio y forma, probabilidad y cantidad. Estas subescalas abarcan un amplio rango de contenidos del currículo e incluyen destrezas matemáticas amplias y variadas. He aquí la comparación internacional.

País	*Media*	*Sign**
Hong Kong-China	550	↑
Finlandia	544	↑
Corea	542	↑
Holanda	538	↑
Liechtenstein	536	↑
Japón	534	↑
Canadá	532	↑
Bélgica	529	↑
Macao-China	527	↑
Suiza	527	↑
Australia	524	↑
Nueva Zelanda	523	↑
República Checa	516	↑
Islandia	515	↑
Dinamarca	514	↑
Francia	511	↑
Suecia	509	↑
Australia	506	
Alemania	503	
Irlanda	503	
Euskadi	502	
Media de la OCDE	500	

**Significatividad con la OCDE*

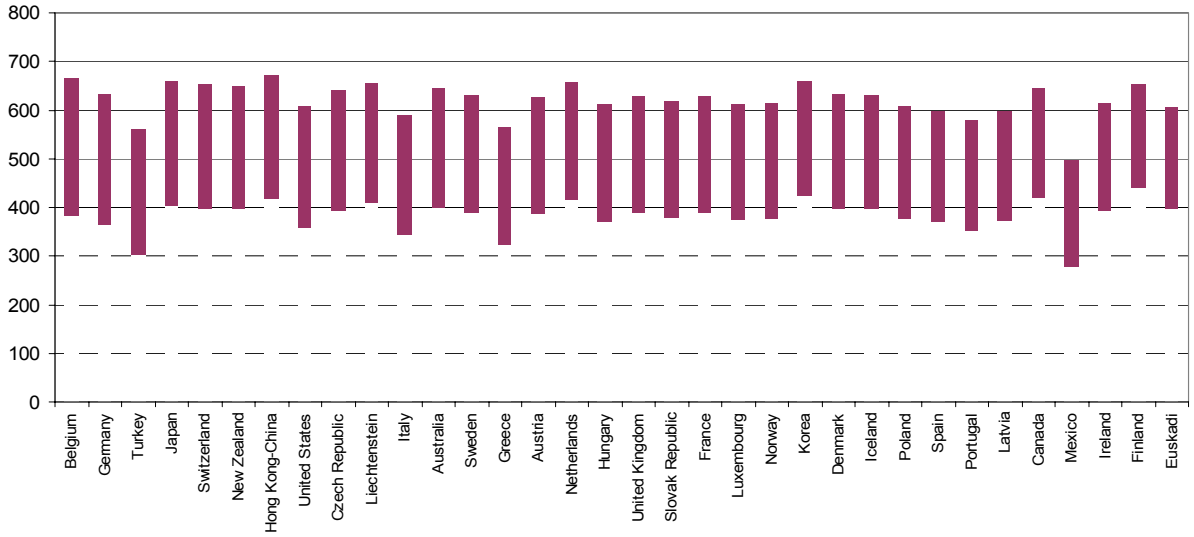
País	*Media*	*Sign**
República Eslovaca	498	
Noruega	495	↓
Luxemburgo	493	↓
Polonia	490	↓
Hungría	490	↓
España	485	↓
Letonia	483	↓
Estados Unidos	483	↓
Federación Rusa	468	↓
Portugal	466	↓
Italia	466	↓
Grecia	465	↓
Serbia y Montenegro	437	↓
Turquía	423	↓
Uruguay	422	↓
Tailandia	417	↓
Mexico	385	↓
Indonesia	360	↓
Túnez	359	↓
Brasil	356	↓
Reino Unido	508	

Euskadi y la equidad

Uno de nuestros resultados más destacables en esta evaluación ha sido el nivel de "equidad" mostrado por el Sistema Educativo Vasco.

Tenemos la menor diferencia de rendimiento en matemáticas de la OCDE entre los mejores y los peores alumnos (equidad relativa). Además,

Diferencia de puntuación entre los alumnos mejores y peores (equidad). Matemáticas.



nuestro porcentaje de alumnado en los niveles 1 y menor de 1 en PISA (equidad absoluta), alumnado que no llega a un nivel "digno", es del 16%, uno de los más bajos.

Somos, por tanto, un sistema de rendimiento compacto (el 74% del alumnado se concentra en los niveles intermedios de rendimiento), con pocos alumnos de bajo rendimiento pero también con muy escaso porcentaje de excelencia.

Otras características de nuestro sistema educativo

Hay también otros importantes resultados derivados de los análisis de PISA:

- Euskadi tiene una de las menores diferencias de rendimiento entre centros de la OCDE
- La diferencia en el índice socioeconómico y cultural del alumnado por redes (concertada-pública) en nuestro sistema es una de las más bajas del estudio PISA.
- El impacto del nivel socioeconómico y cultural del alumnado vasco en el rendimiento es más bajo que la media de la OCDE, similar al que obtienen Canadá o Finlandia, por ejemplo.

Aspectos manifiestamente mejorables

a) El conocimiento científico

No obstante, no todo son luces en los resultados de la evaluación PISA. El rendimiento obtenido por Euskadi en Conocimiento Científico está claramente por debajo de la media de la OCDE y contrasta con el resto de los rendimientos evaluados.

b) La autonomía de los centros

Otro de los aspectos mejorables que PISA nos ha mostrado es el de la autonomía de los centros.

Encuestados los directores de los centros participantes acerca de su capacidad de decisión en distintos ámbitos, he aquí el resultado: En comparación con los países participantes, en la red pública, solamente tienen menos autonomía que nosotros México, Grecia, Luxemburgo, Uruguay, Turquía, Portugal y Alemania. Además está claro que no se trata de los países con mejor rendimiento, existiendo una correlación positiva entre autonomía de los centros y rendimiento. En la red concertada, los resultados tampoco son muy buenos.

c) Diferencias de rendimiento por sexo del alumndo

En 3 de las 4 competencias evaluadas por PISA, los chicos vascos obtienen una puntuación más baja que las chicas, llegando a los 45 puntos en lectura. Esto nos sitúa junto a los países que mayor diferencia de rendimiento

tienen entre sexos. Merece una reflexión por parte de nuestra comunidad educativa.

5.3.7. TIMSS 2003. Evaluación de las matemáticas y las ciencias en 2º de E.S.O.

Euskadi ha participado también en esta evaluación impulsada por la IEA en solitario, ya que España abandonó el estudio poco antes de la aplicación de pruebas.

La evaluación TIMSS es de tipo curricular ya que todos los contenidos de la prueba están desarrollados a partir del currículo de Matemáticas y Ciencias de los países participantes, seleccionado por un grupo internacional de expertos.

Para realizar esta selección se consideran como requisitos que los contenidos de la prueba estén incluidos en un número significativo de países, que las pruebas sean coherentes con las que se han desarrollado anteriormente y, a la vez, avancen los contenidos que se prevén para la educación matemática y científica en el futuro. Así mismo, ha sido necesario tomar en consideración el hecho de que la aplicación se produce en muchos países y las implicaciones que ello supone (traducciones, pruebas piloto…etc.), y también que los contenidos de la prueba deben estar adaptados a las características de los estudiantes que serán evaluados.

Principales resultados en síntesis

Resumiendo nuestros resultados en Matemáticas, estamos en la misma puntuación que Nueva Zelanda, Eslovenia e Italia. Por encima de la Media Internacional.

En Ciencias: en la misma puntuación que Noruega, Italia, Israel y Bulgaria. Por encima de la Media Internacional.

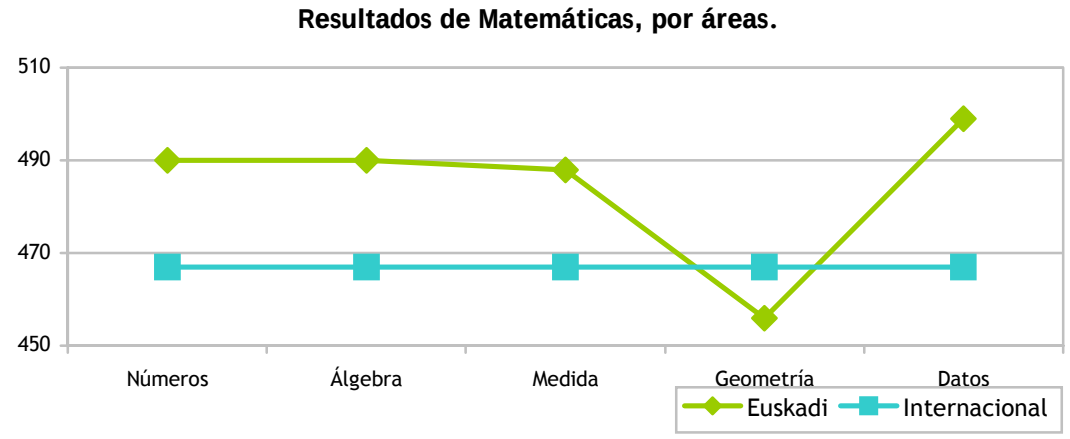
Se reafirman los resultados de PISA en cuanto a equidad del Sistema Educativo vasco.

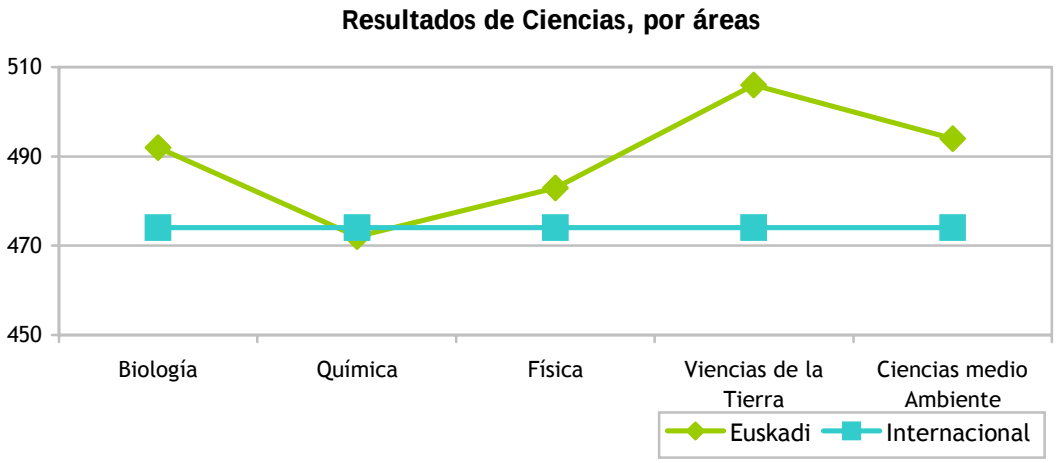
En las pruebas TIMSS y PISA no son coincidentes los resultados en Ciencias: En la prueba TIMSS, Euskadi está por encima de la media y en la prueba PISA por debajo.

Hay que tener en cuenta que TIMSS es un estudio curricular y PISA no lo es. Además TIMSS se aplica en 2º de la ESO y PISA va dirigido a una edad: 15 años.

Resultados por áreas y puntos débiles

Son importantes los resultados TIMSS, tanto en Ciencias como en Matemáticas, por bloque de contenido, ya que nos informan sobre los puntos débiles de nuestro sistema: la química y la geometría. Nuestros mejores resultados se dan en las áreas de Ciencias de la Tierra y Datos.



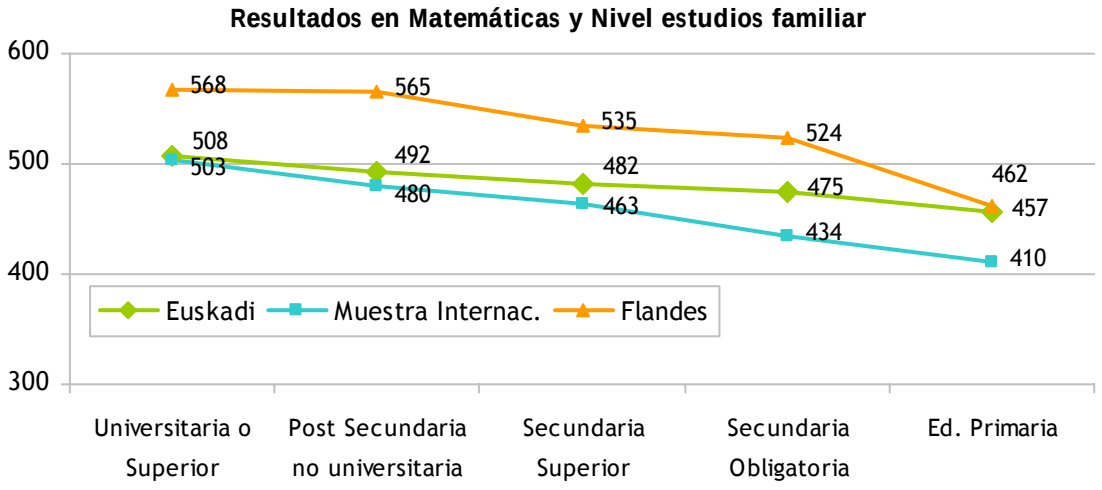


Un sistema compensador

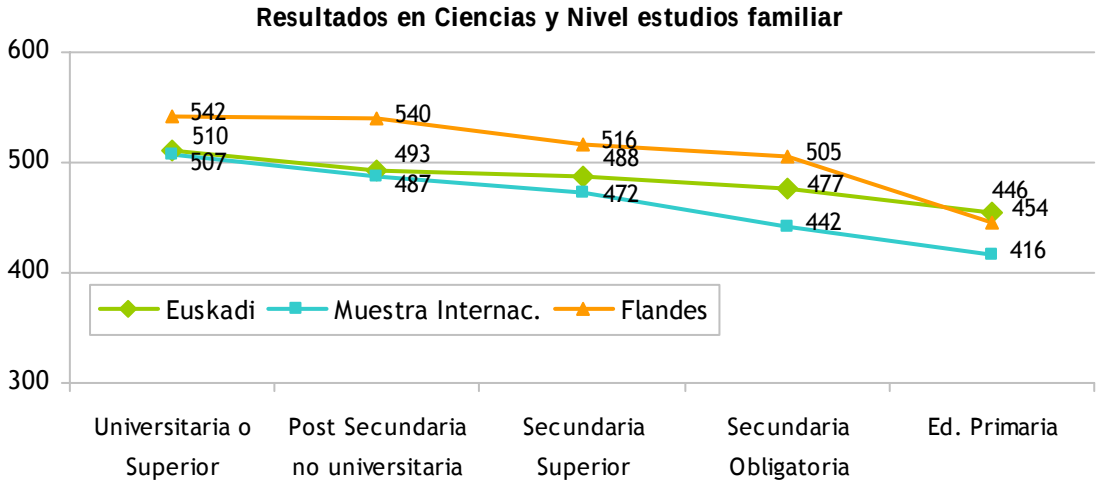
Nuestro sistema, según la evaluación TIMSS, es mejor para los alumnos de nivel sociocultural más bajo.

Comparándolos con la Media Internacional son mejores y comparándonos con Flandes (Bélgica), la diferencia con los mejores es menor.

En el gráfico pueden verse los resultados de matemáticas según el nivel de estudios de los padres.



Lo mismo ocurre en Ciencias.



¿Qué hacer ante los resultados de las evaluaciones?

Como dicen en Alberta, "la evaluación sin consecuencias no es evaluación" y el fin de la evaluación es la mejora.

Antes podíamos tener opiniones, datos parciales o intuiciones acerca de los resultados de nuestro sistema pero ahora tenemos certezas.

El sistema debería, por tanto, reaccionar a dos niveles. A nivel general, cualquier centro, profesor, equipo directivo, servicio de apoyo o unidad de la administración debería sentirse interpelado por los resultados de las evaluaciones (todos los centros participantes han recibido un informe de sus rendimientos) y reflexionar sobre aquello que puede mejorarse.

A nivel de la Administración se deberían implementar las medidas de formación, ordenación, innovación y actuaciones estratégicas necesarias para mejorar los puntos débiles y carencias que presentamos.

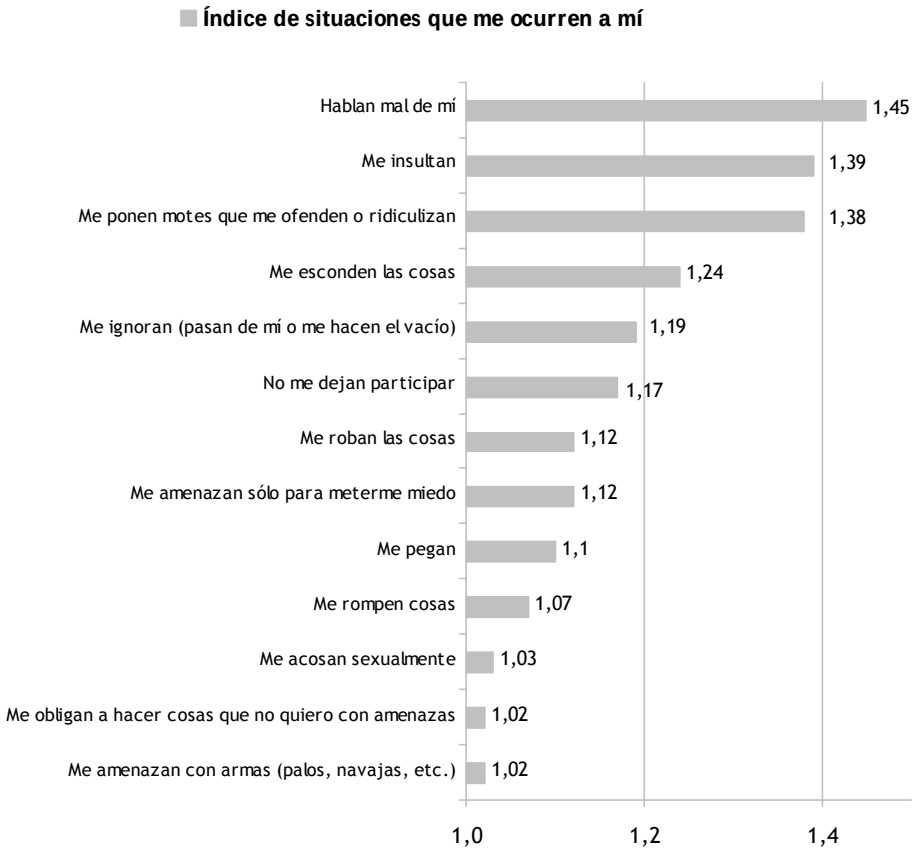
5.3.8. Los estudios sobre bullying o maltrato entre iguales en nuestro sistema educativo.

Ante la alarma social producida por conocidos casos de maltrato, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación se comprometió a investigar este fenómeno. A finales de 2004 se llevó a cabo una encuesta a una muestra de 3.132 alumnos de secundaria. El cuestionario aplicado acerca del maltrato nos permitió hacer una radiografía de este fenómeno en nuestros centros.

Principales resultados

El índice de bullying en secundaria fue del 3,7%. Para calcularlo se marcan 6 conductas ocurridas a los encuestados durante la última semana: darme patadas, decir que me darían una paliza, que les de dinero, intentar

hacerme daño, tratar de romperme algo, intentar pegarme. El 96,3% de los encuestados no han sufrido ninguna de estas conductas. El 3,7%, sí.



Radiografía del acoso en Secundaria

- Hay un 11,4% de alumnado-víctima que no dice nada a nadie.
- Los porcentajes de maltrato a iguales son más altos como testigo que como víctima o agente.
- Los agentes principales son “unos chicos” y la mayor parte de la misma clase.
- Ocurre sobre todo en clase.
- Los que más intervienen ante el maltrato son los amigos y la familia.
- Las víctimas son más chicos que chicas.
- El alumnado de 1º y 2º de ESO es el que más sufre maltrato junto con los repetidores.
- Se da menos en los municipios pequeños.

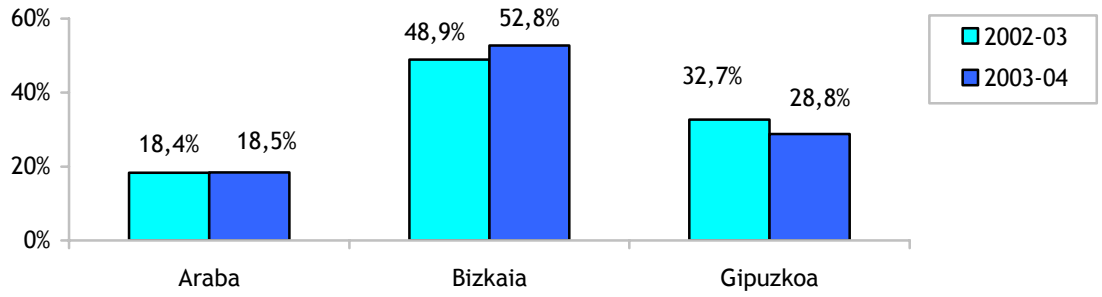
5.4. La atención al alumnado inmigrante de origen extranjero.

Uno de los retos a los que ha habido que hacer frente a lo largo de estos años, y que se plantea como una demanda en rápido crecimiento, es el aumento sustantivo en la población escolar de origen extranjero.

El porcentaje de inmigrantes extranjeros en el Estado Español se sitúa en el 4,4%, siendo Ed. Primaria donde se concentra la mayor proporción (5,4%), seguido de Ed. Infantil (4,7%) y de la ESO (4,3%). Igualmente, las diferencias entre las comunidades autónomas son muy grandes: así en Ed. Primaria, Madrid tiene un 11,1%, Baleares el 10,1%, Navarra un 7,6% y La Rioja un 8,2%.

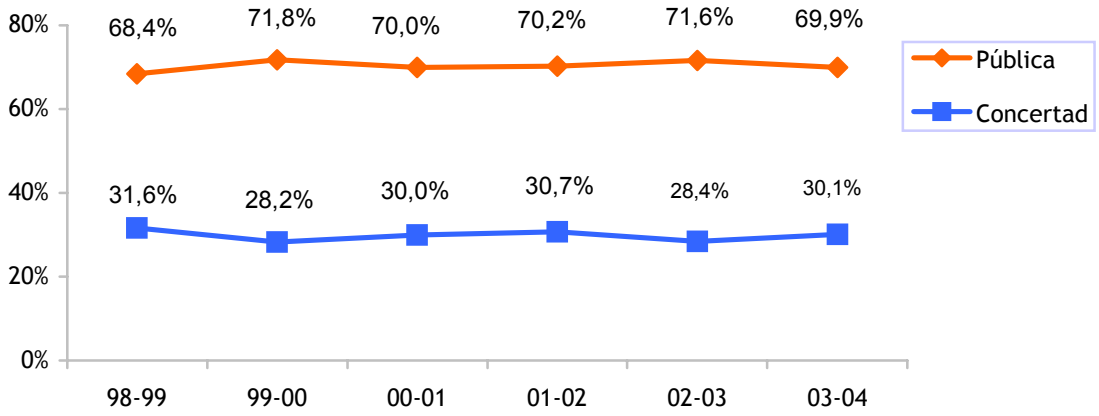
En la CAPV, el porcentaje de alumnado de origen extranjero respecto del total alcanza el curso 2003-04 el 3,13%, siendo el curso anterior el 1,99%. Ha aumentado un 45,2% respecto al curso anterior, lo que se traduce en un total de 8.647 alumnos y alumnas en las etapas no universitarias, según datos de la Inspección de Educación referidos a mayo del 2004. La distribución geográfica, como en el caso del Estado, tampoco es uniforme: el territorio de Araba recoge un mayor porcentaje (2,6%) que Bizkaia (2%) y Gipuzkoa (1,9%).

El reparto del alumnado extranjero entre los territorios en los dos últimos cursos analizados es el siguiente:



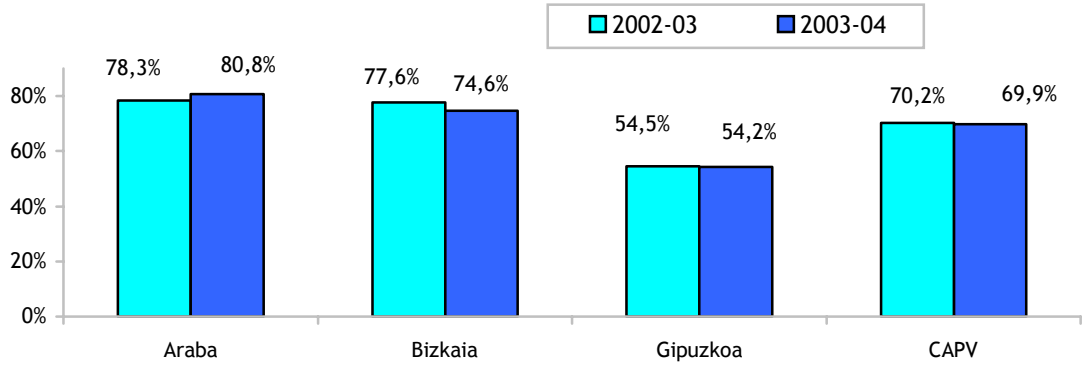
5.4.1. Escolarización del alumnado inmigrante por redes educativas

Los datos de escolarización a lo largo de los últimos años ponen de manifiesto que este alumnado se escolariza en mayor medida en la red pública. Esto se explica en gran parte por las condiciones de las familias de los alumnos inmigrantes, que tienden a acudir a lo servicios públicos por encontrarse en situación económica precaria. La gráfica adjunta pone de manifiesto las tasas porcentuales que oscilan entre el 68% al 71% en pública frente al 28% por término medio en concertada.



Es decir, que analizando la distribución del alumnado de origen extranjero entre las dos redes educativas, la concentración en la pública apenas ha descendido una décima a pesar de que desde el curso 2003-04 funcionan en los tres territorios las comisiones de escolarización, encargadas de canalizar las solicitudes buscando un equilibrio en la distribución entre ambas redes.

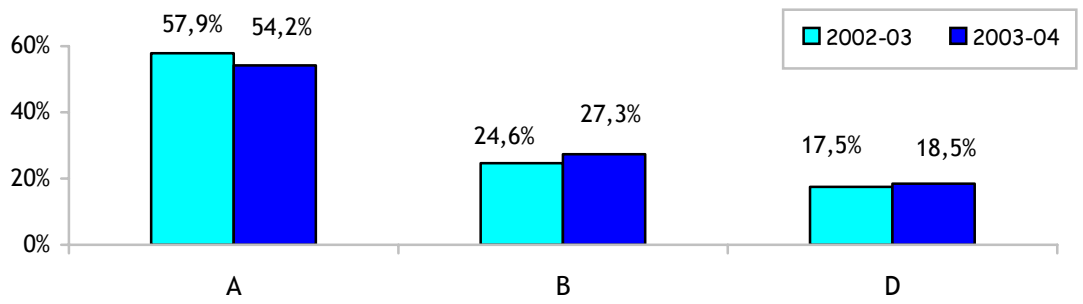
Porcentaje de alumnado extranjero matriculado en centros públicos, por territorios. Cursos 2002-03 y 2003-04.



Sin embargo, Gipuzkoa continua siendo el territorio donde la distribución de este alumnado a la largo del curso es más equilibrada entre ambas redes; en Bizkaia se ha experimentado una leve mejora mientras que en Alava ha aumentado la cuota de participación de la pública en el último curso analizado.

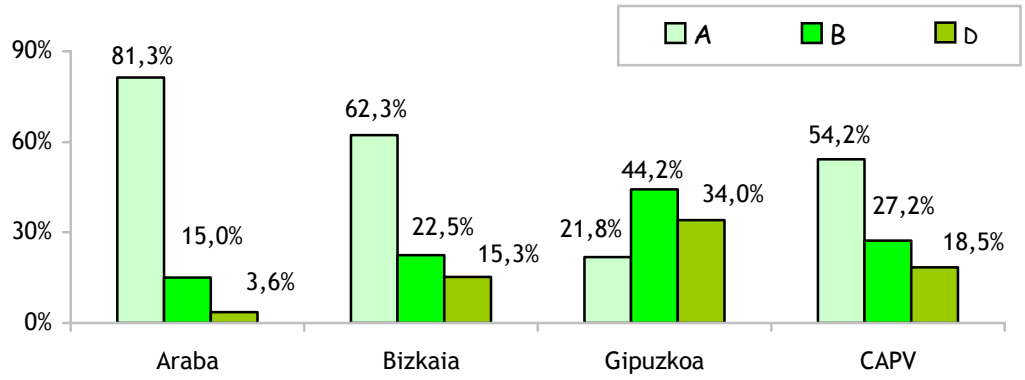
5.4.2. Escolarización del alumnado inmigrante por modelos lingüísticos

Por lo que se refiere a los modelos lingüísticos, se constata que en el modelo A se produce en los dos últimos años un descenso de matricula en 3,7 puntos porcentuales, frente a los modelos B y D que crecen respectivamente 2,6 y 1 punto.

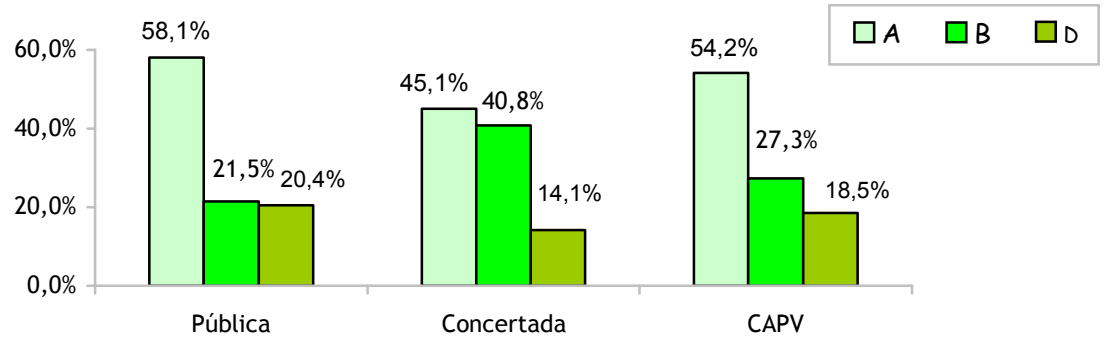


Analizando los datos de los territorios, Gipuzkoa es también el territorio donde la matrícula del alumnado de origen extranjero en los modelos B y D es significativa.

Distribución del alumnado de origen extranjero según modelos lingüísticos, por territorios. Curso 2003-04.



En cuanto a la distribución por modelos lingüísticos según las redes educativas, destaca la mayor implantación del B en la privada, dado al fuerte peso que tiene en ella, como acabamos de ver, el territorio de Gipuzkoa.



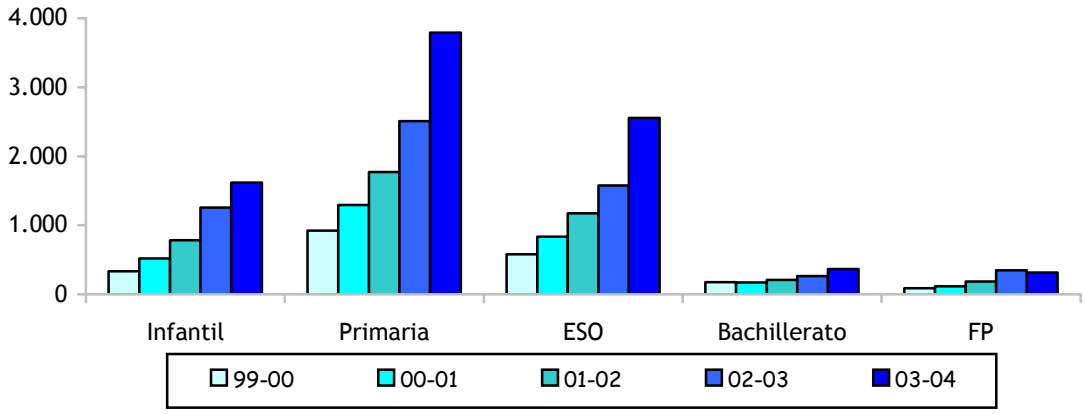
El modelo A ha descendido en ambas redes, respectivamente un 3,5% y un 4,1%. El modelo B ha crecido un 2,4% en la red pública y un 8,4% en la concertada. Finalmente el modelo D aumenta más lentamente un 1,1% en la pública y un 1,0% en la privada.

La asignación de alumnado con desconocimiento completo de euskera, castellano o poco alfabetizado en este último, a estos modelos en edades no iniciales habría de ir acompañada de recursos de apoyo, lo que constituiría otra de las funciones de las comisiones de matriculación.

5.4.3. Escolarización del alumnado inmigrante por etapas

La distribución del alumnado inmigrante por etapas es un dato muy importante a la hora de planificar recursos y determinar refuerzos.

Distribución del alumnado inmigrante por etapas educativas. Cursos 1999-2000 a 2003-04



Como se observa en la gráfica, la presencia de alumnado inmigrante se ha incrementado en todos los tramos, especialmente en los obligatorios.

El importante crecimiento experimentado en estos últimos años viene avalado por el incremento de un 221% en la matrícula del conjunto de etapas. Como se señalaba en el párrafo anterior, la variación es superior en Ed. Infantil y Primaria. En Bachillerato sólo es posible el acceso con el título de Graduado en ESO, lo que puede suponer un handicap serio para los desfases curriculares que presentan muchos de estos alumnos o por el desconocimiento de las lenguas de la CAPV. El decrecimiento de la FP se explica por la finalización de programas de colaboración con otros departamentos y países a la hora de establecer convenios.

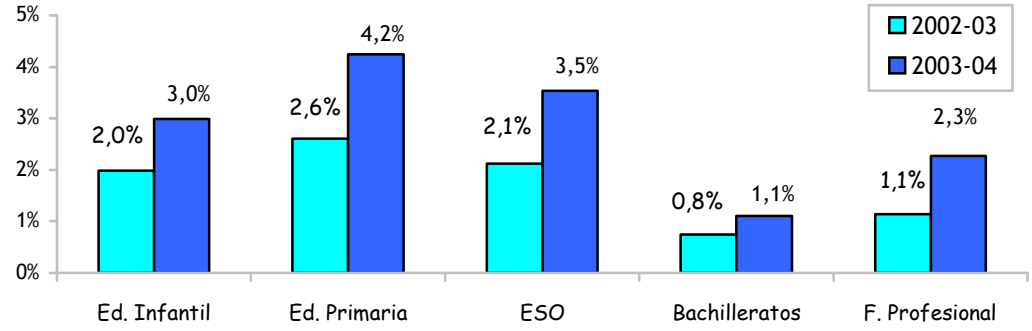
Alumnado de origen extranjero en la CAPV. Número de alumnos y porcentaje de incremento respecto al curso anterior, por etapas.

	Curso 2002-03		*Curso 2003-04*	
	Alumnos	*Δ Curso anterior*	*Alumnos*	*Δ Curso anterior*
Infantil	1.257	60,7%	1.618	28,7%
Primaria	2.509	41,7%	3.790	51,1%
ESO	1.578	34,5%	2.556	62,0%
Bachillerato	263	27,0%	366	39,2%
F.P.	348	88,1%	317	-8,9%
Todas las etapas	5.955	44,6%	8.647	45,2%

Ahora bien, si comparamos la tasa porcentual del alumnado inmigrante con respecto al autóctono, observamos que se ha producido un gran aumento, pasando de suponer un 0,66% en el curso 1999-00 al 3,13% en el actual. En cuanto a la distribución del 3,13 general entre las distintas etapas, resulta superior en las de escolarización obligatoria —Ed. Primaria y ESO—, mientras que en Ed. Infantil se ha experimentado un importante crecimiento en los dos últimos años. Los niveles postobligatorios de

Bachillerato y Formación Profesional quedan por debajo de la participación media en el conjunto, como se observa en el gráfico:

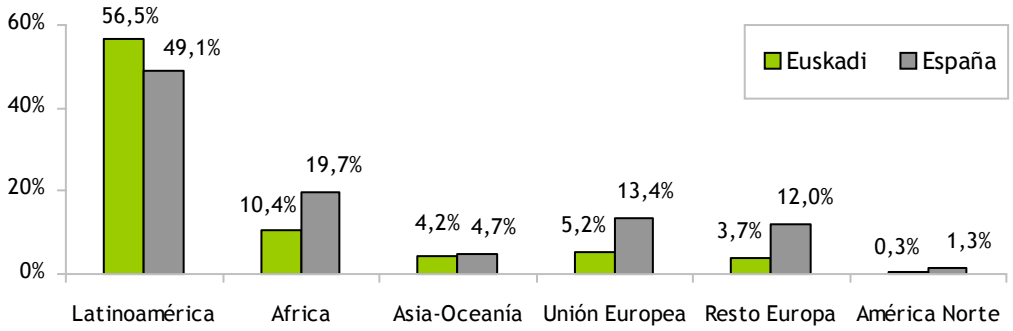
Porcentaje de alumnado extranjero en la CAV. Cursos 2002-03 y 2003-04



5.4.4. Escolarización por países de referencia

En cuanto a la distribución por países de origen, el País Vasco recibe una afluencia proporcionalmente mayor de alumnado latinoamericano que procedente de África y Europa.

Distribución por continentes del alumnado extranjero en la CAPV y Estado. Curso 2002-03



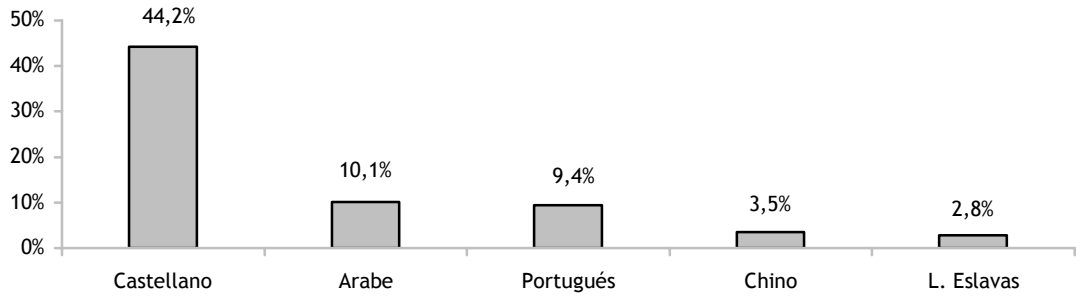
Particularmente, Colombia tiene en la CAPV una representación muy superior a la estatal, al contrario que Marruecos.

Países con más alumnado extranjero en la CAPV

	2002-03		*2003-04*	
	País	*% total extranjeros*	*País*	*% total extranjeros*
1	Colombia	22,6	Colombia	19,0
2	Ecuador	13,0	Ecuador	13,3
3	Marruecos	10,2	Marruecos	11,7
4	Argentina	5,2	Argentina	6,1
5	Portugal	5,2	Portugal	3,7
6	Brasil	4,2	Rumania	4,5
7	China	3,5	China	4,2
8	Rumania	2,8	Brasil	3,9
9	R. Dominicana	2,6	Bolivia	3,5
10	Venezuela	2,3	Venezuela	3,0

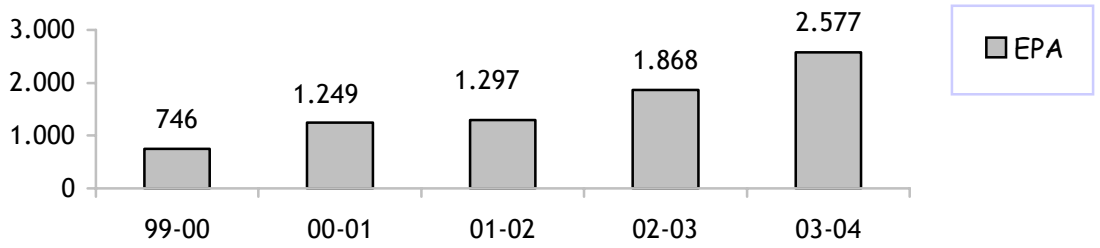
Como se observa en la tabla, se ha producido un incremento del alumnado procedente de Bolivia con 255 alumnos y Rumania que ha pasado de 169 alumnos a 333 en un año. No hay grandes diferencias según la procedencia de los alumnos entre los tres territorios. Como curiosidad en Alava hay 70 alumnos procedentes de Sahara y 47 de Bulgaria y en Guipúzcoa 58 procedentes de Cuba.

Respecto a las lenguas maternas de los alumnos, aspecto fundamental para el trabajo educativo, aunque la tabla de países de referencia es suficientemente clarificadora, presentamos a continuación una gráfica sobre la lengua materna del alumnado inmigrante:



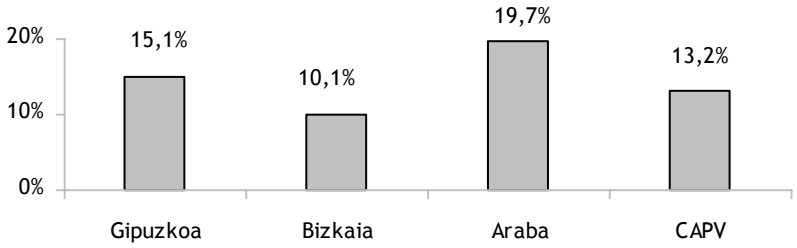
5.4.5. Escolarización del alumnado inmigrante en Educación de adultos

En el ascenso del alumnado en general en los centros de EPA, una de las variables que ha influido de forma considerable es la progresiva incorporación de alumnado inmigrante.



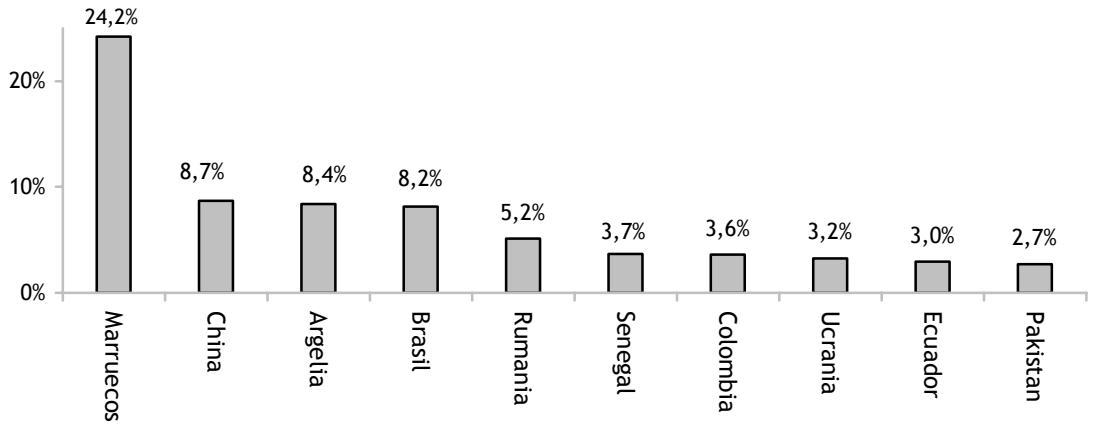
Así, si comparamos en el último año la distribución del alumnado por territorios comparando el alumnado inmigrante con la totalidad del alumnado observamos que el alumnado inmigrante aumenta considerablemente.

Porcentaje de alumnado inmigrante con respecto al total del alumnado. Curso 2003-04



Como se observa en el gráfico la presencia de alumnado inmigrante en los centros de EPA es lo suficientemente significativa como para replantearse su propia actividad.

Si atendemos a la distribución del alumnado inmigrantes en función del país de origen los datos son los siguientes:



Observamos que predomina el alumnado procedente de Marruecos seguido de China, Argelia y Brasil. Mientras que los inmigrantes procedentes de países hispano hablantes que son mayoritarios en nuestra comunidad y así se ve en las enseñanzas regladas pasan a ser minoritarios. En la gráfica de los diez más representativos sólo aparece Colombia y Ecuador. Esto se explica porque el objetivo de los inmigrantes matriculados en EPA es el aprendizaje de la lengua castellana. Así el 88,2% de los alumnos inmigrantes matriculados en EPA demanda alfabetización y sólo el 11,7% demanda la obtención del título de ESO.

Las diferencias entre territorios se focalizan en Alava, donde es menor la diferencia entre los que demandan titulación o alfabetización (un 23,3% y un 76%).

5.5. Valoraciones y propuestas

El tema de la *dirección de los centros*, con la habitual falta de candidatos y la alta tasa de rotación, ha sido abordada de forma sistemática en más de una ocasión por este Consejo que, entre otras actividades, organizó unas Jornadas el año 2001, que dieron lugar a una publicación que recogía sus conclusiones.

Desde entonces, no ha habido modificación de las condiciones de trabajo de los equipos directivos, a excepción de lo sucedido a comienzo de este curso 2004—05 con la Resolución de comienzo de curso para los centros de Ed. Infantil y Primaria. Como quedó reflejado en el dictamen 04/09, dicha resolución limita el horario que el Decreto 228/2002 asigna a los equipos directivos, y en este sentido, manifestamos en su día nuestro desacuerdo.

Ante la publicación de la LOCE, se suscitó una situación de indefinición sobre la necesidad o no de aplicar esta norma. Coincidiendo en lo sustancial con el deseo de la comunidad educativa de los centros públicos, que desde siempre se ha mostrado favorable al sistema de elección, este Consejo ha considerado también la conveniencia de que la Administración tenga alguna participación en las decisiones importantes que afectan a los centros, como una manera de asumir compromisos por ambas partes.

Así, el proyecto de dirección significaría una doble responsabilidad, pues al compromiso que asume el equipo entrante de desarrollar una serie de proyectos, habría de acompañar la Administración los recursos necesarios para llevar esos proyectos adelante. No obstante, este modelo queda aún lejano. El marco de la autonomía no se ha desarrollado.

En esta situación, el Consejo Escolar de Euskadi realizó en julio de 2004 un estudio sobre las necesidades de la función directiva en los centros públicos, publicado como anexo al dictamen 05/02, donde valoraba que cualquier proceso de renovación de cargos habría de ir acompañado de una mejora de las condiciones del trabajo directivo: formación inicial y continua, disponibilidad horaria suficiente, incentivos económicos y medidas de reconocimiento profesional.

En relación a la *innovación educativa*, el Consejo queda a la espera de la evaluación del programa trianual del Departamento basado en las cinco líneas prioritarias, y que tiene como término el curso 2005-06.

A falta de un año para alcanzar esa fecha, constatamos una situación preocupante en relación a la implantación de la experiencia de introducción temprana del inglés, que adelantaba la edad en que se comienza su aprendizaje desde los 7 a los 4 años. A lo largo de los últimos cursos, esta experiencia de innovación se ha generalizado en la mayor parte de los centros públicos y privados. Para ello, se facilitó la participación en proyectos de formación que, al cabo del tiempo, pasaron a convertirse en innovación.

A pesar del interés y la importancia de esta experiencia, una vez que se ha producido esta primera fase de extensión, se han cancelado los recursos extraordinarios en materia de asesoramiento que acompañaron su implantación inicial. En particular, se prohíbe que los centros concurran con proyectos de innovación para este tramo de edad (de 4 a 8 años), entendiendo que se trata de un proceso ya realizado. Este Consejo considera que, mientras no se efectúe una evaluación del programa en su conjunto, hay que facilitar apoyo y seguimiento individual a todos los centros participantes.

En la anterior ocasión, se señaló que el profesorado comprometido en la experiencia imparte la docencia en un número muy elevado de aulas, lo que exige un esfuerzo extraordinario y conlleva el riesgo de desmotivación, además de una pérdida de calidad en la enseñanza. Hay que reconsiderar el sistema de distribución de los grupos de alumnos entre el conjunto de profesores de esta especialidad en los centros de Ed. Infantil y Primaria, de manera que ninguno de ellos imparta la materia en más de seis grupos.

Por el contrario, los proyectos de innovación que más difusión tienen son precisamente los de enseñanza del inglés a partir de los ocho años, que centran el 40% del total de las cinco líneas prioritarias. A diferencia de los proyectos de formación, los de innovación suben de manera apreciable respecto al anterior período.

Como última consideración en este sentido, en un sistema plurilingüe con introducción generalizada de la lengua inglesa desde la Educación infantil como el que se ha definido en Euskadi, se ve necesario comenzar a estudiar las necesidades de formación y posibilidades de acceso a la misma del personal docente para facilitar la normalización del inglés en el Sistema Educativo.

Los proyectos de normalización lingüística se han visto reforzados con el Decreto Ulibarri, (BOPV 31/12/03) y aumenta de forma progresiva el número de centros participantes, especialmente los de la red privada, que reciben una financiación que les permitiría contratar nuevo profesorado para realizar las tareas de coordinación del proyecto.

En la *evaluación de los centros*, se ha producido el curso 2003-04 un aumento importante en la tasa de graduados, que llega al 86% (cuatro puntos más que el año anterior).

Por otro lado, han tenido lugar estos últimos años una serie de evaluaciones internacionales donde ha tenido participación la CAPV con una muestra significativa. Los primeros datos ofrecen una sensación doble: por una parte, el nivel de resultados no es especialmente destacable, advirtiéndose carencias en algunas áreas.

El elemento favorable es la homogeneidad de los resultados, con poca dispersión, lo que es un índice de la equidad de nuestro sistema educativo. No se insistirá aquí en los datos pormenorizados que se adjuntan en el epígrafe correspondiente.

Una de las principales conclusiones es que el factor que más directamente se relaciona con los éxitos escolares es el nivel socioeconómico y cultural de la familia, así como el seguimiento que ésta hace de la marcha escolar de los hijos. La Administración habrá de tener en cuenta este hecho, dotando de más recursos a los centros donde se escolariza la población infantil con más déficits de origen, y deberá prestar especial atención y medios para que todos los alumnos adquieran unas destrezas básicas en los aprendizajes tempranos de las áreas instrumentales.

En relación a la *escolarización del alumnado inmigrante*, el Consejo Escolar de Euskadi organizó en enero de 2003 unas jornadas, en las cuales el Departamento de Educación anunció que estaba diseñando un plan específico con las líneas maestras a seguir a la hora de acoger y escolarizar al alumnado inmigrante. Entre las líneas de actuación e intervención que se planteaban estaban las siguientes: información al inmigrante sobre el sistema educativo vasco, procesos de admisión y escolarización; creación y adaptación de materiales específicos, formación del profesorado; coordinación y

colaboración con otros servicios de la administración, mejora de la calidad de los centros docentes con un porcentaje elevado de alumnado inmigrante.

Sin embargo, aunque se han realizado distintas actuaciones promovidas por el Departamento de Educación y siendo notable el trabajo desarrollado por distintos centros y profesores, echamos en falta la aprobación del anunciado Plan de Atención al Alumnado Inmigrante respaldado por un presupuesto adecuado a las necesidades detectadas Consideramos que no se ha acometido el desarrollo de un plan con los medios, recursos y coordinación que hubiera precisado.

En el informe aprobado por el Consejo Escolar de Euskadi en febrero de 2003 y que fue presentado en las Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado celebradas en Salamanca, se planteaban distintas propuestas de mejora que entendemos siguen siendo válidas en estos momentos.

A la vista de la documentación disponible y del conocimiento de la situación actual, este Consejo hace las siguientes reflexiones:

- Conseguir la integración escolar, social y cultural de todo el alumnado debe ser el objetivo fundamental de todo el proceso. Uno de los obstáculos que podemos encontrar es la concentración de estos alumnos en determinados centros con el peligro de guetización que conlleva. Aunque se han creado comisiones de escolarización en los tres territorios, entendiendo que su acción está limitada a las matriculaciones fuera del plazo, los datos nos indican que su incidencia es muy pequeña. En el periodo analizado, apenas se aprecia variación en la distribución por redes, aunque sí hay diferencias entre territorios. En Gipuzkoa la distribución entre redes apenas ha experimentado variación (54% de pública); en Bizkaia ha descendido en tres puntos al porcentaje de alumnado en pública, (74,6%) y en Alava ha aumentado la cuota de participación de la pública en 2,5 puntos en el último curso analizado (80,8%).
- Por otra parte, dentro del colectivo de alumnado inmigrante se presentan realidades en absoluto homogéneas y, en ocasiones, contrapuestas. Así, el alumnado extranjero proveniente de los países desarrollados de occidente (Europa, Canadá, U.S.A. y otros), presenta una problemática muy diferente al alumnado proveniente de otros lugares (Magreb, Latinoamérica, África, China, países del este europeo,…), que se matricula de una forma absolutamente mayoritaria en los centros públicos. La igual consideración de todos ellos puede generar un diagnóstico erróneo de la situación real, por lo que sería necesario hacer un análisis más detallado.
- Por lo que se refiere a los modelos se constata que se ha producido un descenso de 3,7 puntos porcentuales en el modelo A en los dos últimos años, frente a los modelos B y D que crecen respectivamente un 2,6 y 1,0 puntos. No obstante, sigue siendo mayoritaria la presencia de este alumnado en el modelo A, y por territorios en Alava y Bizkaia, mientras que en Guipúzcoa sólo suponen el 21,8%, siendo mayoritario el modelo B (44,2%).

- La matriculación mayoritaria de este alumnado en el modelo A supone, necesariamente, una gran concentración del mismo en el reducido número de unidades de modelo A de los centros públicos, creando situaciones de segregación y gueto, que no se producen en los privados, por su mucho menor número de alumnos de origen inmigrante y el mayor número de unidades de modelo A en las que pueden ser distribuidos.
- Habrá que analizar y reforzar el trabajo que están desarrollando las comisiones de escolarización así como implementar otro tipo de medidas que contribuyan a un reparto más equilibrado entre redes y modelos, contando siempre con el consenso y la participación de las familias y los centros.
- El alumnado de origen extranjero que se incorpora a nuestro sistema educativo en una edad correspondiente a una etapa no inicial —entendiendo por tal la Educación Infantil— presenta en muchos casos retrasos o desfases curriculares, debidos a la diversidad de exigencias de aprendizajes en los sistemas educativos de los diferentes países, con situaciones de precariedad e incluso ausencia de escolarización previa. Aunque el Departamento de Educación ha comenzado a facilitar recursos a los centros siguiendo diversas estrategias de refuerzo, se hace imprescindible en el futuro inmediato una planificación general que contemple medidas que, afectando al conjunto de los centros educativos, faciliten la integración efectiva del alumnado inmigrante desde el respeto a sus rasgos culturales diferenciales.
- Un elemento fundamental para la integración es el conocimiento de la lengua. La existencia de dos lenguas supone una dificultad añadida para el alumnado inmigrante, todavía mayor en la escolarización en modelos B y D, donde la lengua vehicular es el euskera y en entornos donde es en muchos casos claramente minoritaria. Esta situación es más compleja en el caso de quienes tienen una lengua familiar distinta al castellano. Es necesario fomentar las investigaciones y experiencias sobre este tema teniendo en cuenta que el objetivo terminal de la educación obligatoria debe ser lograr un nivel de comprensión y expresión suficiente para comunicarse, por lo que sería deseable fomentar la matriculación de este alumnado en los modelos B y D, entendiendo que así se va a favorecer su integración en nuestra comunidad que se va decantando mayoritariamente hacia estos modelos. Al igual que decíamos en el párrafo anterior esta apuesta se deberá apoyar con los refuerzos y medios adecuados.
- Uno de los pilares de actuación de un plan global sería la formación del profesorado, en temas como educación intercultural, enseñanza de segundas lenguas y diversificación curricular. Asimismo se debería incluir una formación específica sobre estas materias en los planes de estudios de las Escuelas Universitarias del Profesorado, así como en los Planes de estudios de los cursos de Capacitación Pedagógica.
- Los centros de EPA actúan como centros de acogida. Aunque no se trata de que sustituyan a los servicios sociales, el profesorado no puede desentenderse de esta demanda y, al menos tiene que facilitar se

canalice hacia el servicio oportuno. El perfil y la preparación del profesorado destinado a dar respuesta al alumnado inmigrante que acude a los centros de EPA debe ser acorde con las necesidades y carencias a las que tiene que dar respuesta.

- Finalmente, aunque se disponen de muchos datos cuantitativos, sería asimismo deseable una evaluación más cualitativa, -grado de integración, resultados académicos, dificultades observadas,…- para poder hacer frente a los problemas o carencias que se vayan observando.