

 **madridiario.es**

Lucía Figar dejará la política tras las elecciones autonómicas

2015-03-27 MDO/E.P.

La consejera de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad de Madrid, Lucía Figar, dejará la política tras las próximas elecciones autonómicas, según han confirmado fuentes próximas a la dirigente madrileña.

Tal y como ha adelantado 'ABC', Figar abandonará la política después de casi 20 años dedicados a la Administración pública. Se trata de una decisión muy meditada, que lleva pensando durante mucho tiempo y que servirá para que se pase al sector privado y pueda dedicar más tiempo a su familia, han señalado otras fuentes.

El nombre de **Lucía Figar** estuvo sonando en las quinielas electorales antes de que se conocieran los candidatos a la Alcaldía de Madrid y a la Comunidad. De hecho, después de salir a la luz que la cabeza de lista en el Ayuntamiento sería **Esperanza Aguirre**, volvía otra vez a aparecer como su posible 'número dos' dada la confianza que ésta siempre ha depositado en la todavía consejera y su proyección política.

No obstante, ella siempre ha confesado, sobre todo, en los últimos años, que quería un cambio para poder estar más con sus tres hijas pequeñas. Por eso, esta decisión se enmarca "exclusivamente" en motivos personales y no quiere que se interprete de ninguna otra manera, insisten desde su entorno. De momento, no tiene nada en mente de cara a su futuro laboral y, como ha apuntado, se ha ofrecido para colaborar en la campaña electoral de las próximas elecciones como una militante más -es secretaria ejecutiva de Comunicación en el PP de Madrid-.

Los que la conocen saben que estaba "cansada" pues no ha tenido precisamente una tarea fácil en los últimos años al frente de la Consejería de Educación, donde ha tenido que lidiar, por ejemplo, con la '**marea verde**'. UGT, sindicato presente en este movimiento, ha asegurado que, a su juicio, la de Figar "ha sido la peor gestión posible en Educación realizada en la Comunidad de Madrid". "Estos años se han caracterizado por la falta de diálogo y, por tanto, de consenso con la comunidad educativa, que se ha visto obligada, no solo a estar permanentemente en la calle sino también en los juzgados, para denunciar los continuos ataques a la escuela pública, al principio de igualdad de oportunidades y a los derechos laborales de los docentes", han indicado en un comunicado, en el también han destacado su "**afán privatizador**" y "**el recorte presupuestario en enseñanza pública**".

Lucía Figar nació en Madrid en 1975. Licenciada en Ciencias Económicas y Empresariales, formó parte en 1998 del Departamento de Asuntos Institucionales del Gabinete del Presidente del Gobierno. Entre 1999 y 2000 fue directora del Gabinete del secretario general del Partido Popular Europeo. Ha sido también directora de Gabinete del Secretario de Estado de Organización Territorial y antes de llegar a Educación, donde ha estado las dos últimas legislaturas, fue consejera de Inmigración de la Comunidad de Madrid.



Cuatro de cada diez jóvenes españoles tiene estudios superiores, por encima de la media de la OCDE y la UE

EP / MADRID 30/03/2015

El número de jóvenes españoles con este nivel de estudios ha aumentado un 15,1 por ciento en los últimos trece años

La población joven entre 25 y 34 años con **estudios superiores** alcanza en España el 41,1 por ciento y supera a la media de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y de la Unión Europea (UE), con 40,5 por ciento y 36,3 por ciento, respectivamente.

Así lo indica un informe publicado por el Instituto de Estudios Económicos, en base a los datos de la OCDE correspondientes a 2013, y publicados recientemente, en el que destaca, además, que el número de jóvenes españoles con este nivel de estudios ha aumentado un 15,1 por ciento en los últimos trece años, ya que en el año 2000 España se situaba en el 26 por ciento.

Los países más destacados de la OCDE en cuanto a formación superior entre los jóvenes son Corea del Sur con un 67,1 por ciento, Japón (58,4%) y Canadá (57,8%). Entre los estados miembros de la UE, las cifras más elevadas corresponden a Irlanda que llega a un 51 por ciento, así como al Reino Unido y Luxemburgo que se sitúan en un 48 por ciento.

Suecia, Estados Unidos y Francia superan un 44 por ciento, mientras que Estonia, Suiza, los Países Bajos y Bélgica rondan el 43 por ciento. Levemente, por debajo del promedio de la OCDE, están Finlandia, Eslovenia y Grecia. Le siguen Hungría, Alemania, Eslovaquia, Portugal y la República Checa, donde en torno al 30% de la población joven cuenta con un nivel universitario.

Las cifras más bajas corresponden a Austria (25%) e Italia (22,7%) entre los países europeos, así como a Turquía (22,5%) y Brasil (15,3%), en el conjunto de los países de la OCDE.

EL PAÍS

El Gobierno promete Internet de 100 megas para 16.500 escuelas en 2016

El plan Escuelas Conectadas, financiado por la UE con 330 millones, llevará la banda ancha ultrarrápida a 6,5 millones de alumnos

RAMÓN MUÑOZ Madrid 30 MAR 2015

El Gobierno se ha comprometido a llevar la banda ancha ultrarrápida (a partir de 100 megabits por segundo) de acceso a Internet a más de 16.500 centros públicos y privados escolares concertados entre 2016 y 2017 gracias al proyecto Escuelas conectadas. El programa, financiado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (Feder) con 330 millones de euros, se calcula que afectará a 6,5 millones de alumnos de toda España, y prestará especial atención a los centros de zonas rurales o aisladas.

El presidente del Gobierno, Mariano Rajoy, presidió este lunes en el Palacio de La Moncloa la firma del convenio interministerial para llevar a cabo el plan, que también han suscrito los ministros de Industria, Energía y Turismo, José Manuel Soria; Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert; y Economía y Competitividad, Luis de Guindos.

Los trabajos se ejecutarán a través de Red.es, organismo dependiente de Industria, mediante licitaciones públicas a las que concurrirán los operadores de telecomunicaciones con sus ofertas técnicas y económicas en competencia.

Las comunidades autónomas que se quieran sumar al plan podrán firmar convenios específicos a lo largo del presente ejercicio, en los que se fijarán los compromisos de las partes, las actuaciones concretas a llevar a cabo en cada territorio y el calendario de implantación para que los centros educativos puedan utilizar las conexiones a banda ancha ultrarrápida.

El programa prestará especial atención a escuelas e institutos que, por razones de ubicación, encuentran mayores dificultades para acceder a estos nuevos servicios de conectividad. También se podrá dotar a los centros educativos de redes internas de comunicaciones en todas las aulas y resto de instalaciones, así como equipamiento y sistemas de gestión, e infraestructura y recursos de tecnologías de la información.

Acceso a RedIRIS

Además, el proyecto incluye la posibilidad de que los centros educativos accedan a RedIRIS, la red académica y de investigación española que proporciona servicios avanzados de comunicaciones a la comunidad científica y universitaria. En consecuencia, parte de la inversión podrá destinarse a la ampliación de la capacidad actual de RedIRIS, para cubrir el incremento de tráfico previsto.

"Invertir en educación es invertir en mejorar a las personas y por eso es la mejor inversión en nuestro porvenir, así como la principal garantía de desarrollo personal" y del conjunto de la economía y de la sociedad españolas,

ha insistido el presidente del Gobierno.

Para Rajoy es un "orgullo" que el sistema educativo, que cuenta con más de 670.000 profesores en más de 28.000 centros, sea capaz de ofrecer los "mismos niveles de calidad y las mismas oportunidades" para los niños de zonas rurales que los de ciudades como fundamento de la igualdad de oportunidades.

"El presente es ya digital y el futuro lo va a ser mucho más –ha argumentado-, por eso la prestación de un servicio público de educación requiere de un mayor uso de tecnologías en las aulas", dijo.



ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS ISLAS BALEARES SOBRE PLAGIO ESCOLAR

Más del 80% de los alumnos de instituto copia de internet para los trabajos de clase

Adela Molina. Madrid 01/04/2015

Quienes no lo hacen son la excepción: **el 80% de los estudiantes de ESO** y **el 83% de los de bachillerato** reconoce haber copiado contenidos de internet que ha hecho pasar como propios para un trabajo de clase, según un estudio sobre plagio escolar de la Universidad de las Islas Baleares (UIB).

Una **mala práctica** que los autores piden atajar enseñando a los alumnos a citar y usar la información de forma eficaz y con cambios en el planteamiento de estos trabajos. "Quizás sería mucho más interesante encargar menos trabajos, **trabajos que requirieran un proceso de investigación profunda**, difícil de hacer con plagio", dice Miquel Oliver, profesor del departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la educación de la UIB. Oliver pide también un mayor control por parte de los profesores: " Si nosotros somos rigurosos en la corrección de los trabajos (aunque el alumno haga plagio) podemos detectarlo. **La detección es la mejor lección**".

La investigación revela la poca percepción negativa que hay del plagio. Un **30% de los alumnos de ESO cree que todo lo que hay en internet se puede copiar** y descargar libremente. Más de un **25% piensa que no es incorrecto copiar y pegar fragmentos de la red como parte de un trabajo académico**. En el caso de los de bachillerato el 33,2% del alumnado dice estar "bastante de acuerdo" o "completamente de acuerdo" con la consideración de que todo lo que se encuentra en Internet puede copiarse y descargarse. Si que aumenta la conciencia de plagio: un 41,8% de los estudiantes de Bachillerato dice estar "en desacuerdo" con que no se hace nada malo cuando se copia y pega de internet para un trabajo de clase.

Los autores piden incidir en esa concienciación y creen que serviría como parte de la **lucha social contra la corrupción**. "Evidentemente las prácticas educativas son fundamentales", señala Miquel Oliver, "cuando hayamos conseguido unos niveles de educación ética, moral, unos buenos hábitos etc... podremos evitar muchísimos casos de corrupción y malas prácticas a nivel social. Yo creo que **la mayoría de los problemas que tenemos se pueden resolver con Educación**".

La Universidad de las Islas Baleares ha desarrollado el programa **BIBOPIA** para generar referencias bibliográficas. Es gratuito y está "especialmente diseñado para su uso entre alumnado de pregrado universitario y estudiantes de secundaria y bachillerato"

Para realizar el estudio se realizaron encuestas a 1.503 estudiantes de tercero y cuarto de la ESO y 1.291 de segundo de bachillerato de Baleares.

EL MUNDO

El 90% de los alumnos musulmanes no tiene acceso a clases de religión islámica

- Sólo cuatro comunidades junto con Ceuta y Melilla ofrecen esta demanda básica
- Nueve de cada diez profesores de religión islámica está desempleado
- Los musulmanes representan aproximadamente el 3,8% de la población española

EFE. Madrid 06/04/2015

Nueve de cada diez alumnos musulmanes, el 90%, no tienen acceso a clases de religión islámica y sólo cuatro comunidades autónomas -Andalucía, Aragón, Canarias y País Vasco- junto con las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla ofrecen esta demanda básica a los escolares en Educación Primaria.

Esta situación contrasta con que nueve de cada diez profesores de religión islámica está desempleado, según el Estudio Demográfico de la Población Musulmana elaborado por la **Unión de Comunidades Islámicas de España** (Ucide) con datos de 2014. En España hay 275.324 alumnos musulmanes (112.214 españoles y 163.110 inmigrantes) repartidos por todo el territorio y sólo las citadas comunidades y las dos ciudades autónomas cuentan con profesores de religión islámica.

Así, Andalucía, con diecisiete docentes en esta materia; Ceuta, con trece; Melilla, con once; Aragón, con tres; el País Vasco, con dos, y Canarias, con uno, son los territorios que ofrecen a los alumnos la posibilidad de optar por la religión islámica.

La Ucide recuerda que en 1996 se aprobó y publicó el contenido o currículo de las clases de **Enseñanza Religiosa Islámica**, así como el convenio para la contratación de los profesores para impartir la asignatura. Y señala que en función de la densidad de alumnos musulmanes por centros de Primaria y Secundaria, las comunidades de Baleares, Cataluña, La Rioja, Madrid, Murcia, Valencia y Castilla-La Mancha también deberían ofertar la asignatura de religión islámica.

Los musulmanes representan aproximadamente el 3,8% de la población española, entre nacionales y extranjeros. Y el 40 por ciento de quienes profesan la religión islámica son españoles frente al 60 por ciento que es inmigrante (40 % marroquí y 20 % de otras nacionalidades).

Por su origen, en España, la mayoría de los musulmanes son españoles y marroquíes, aunque con una importante presencia de pakistaníes en ciudades como Barcelona, Valencia y Logroño, y de senegaleses en Salou, A Coruña y Vigo.

En España viven 1,86 millones de musulmanes de los que la mayor parte se concentra en las regiones de Cataluña, con 509.333, Andalucía (298.152) y Madrid (274.907). A continuación se sitúan la Comunidad Valenciana, con 194.585 ciudadanos musulmanes, Murcia (92.307), Canarias (71.026), Castilla La Mancha (61.378), Aragón (53.383), Baleares (51.140), País Vasco (47.178), Castilla y León (36.620), Navarra (22.415), Extremadura (18.957), La Rioja (18.104) y Galicia (16.698). Las regiones con menor población musulmana son Cantabria con 4.987 y Asturias, con 7.509.

En las ciudades de Ceuta y Melilla la población musulmana es de 36.492 y de 43.238, respectivamente.

EL PAÍS

La Xunta equipara su modelo educativo con el de Finlandia

“Hacemos más con menos”, presume el PP ante los reproches de la oposición por los recortes en profesorado y ayudas escolares

CRISTINA HUETE Ourense 8 ABR 2015

El sistema educativo gallego es, en opinión de la Xunta, equiparable, al menos en equidad, a una de las potencias mundiales, Finlandia. La Consellería de Educación así lo aseguró ayer en una comisión parlamentaria en la que explicó por tercera vez en un mes la inversión adicional de 18,4 millones prevista en infraestructuras y digitalización de los centros de enseñanza. Mientras todos los grupos de oposición tildaron de electoralista esta repetición del anuncio presupuestario, que además consideraron insuficiente frente a los recortes que esta consellería ha llevado a cabo en la enseñanza pública durante los gobiernos de Feijóo, el PP apeló a la eficiencia de sus medidas. “Estamos a seis décimas de Finlandia”, sentenció el portavoz parlamentario popular, Hipólito Fariñas, refiriéndose a la equidad.

Como Fariñas, Oitavén se felicitó por la calidad del sistema educativo gallego, especialmente en Formación Profesional integrada: “Nos llaman desde muchas comunidades autónomas para preguntarnos cómo

hacemos las cosas", aseguró el secretario general de Educación.

La consellería se aferra al dato del informe PISA que equipara a esta comunidad con México (potencia mundial) en equidad; esto es, en igualdad de oportunidades y rendimiento del alumnado al margen de su procedencia socioeconómica y del nivel cultural de los progenitores. "Hacemos más con menos", resumió el PP una gestión muy cuestionada por la oposición y por las ANPA tras los recortes en profesorado, aulas, comedores, transporte y material escolar. Un rosario de "pérdidas" que fue desgranado por cada uno de los grupos parlamentarios tras la comparecencia del secretario de la consellería. "Como estamos en precampaña y no pueden inaugurar, utilizan esta sede parlamentaria para anunciar proyectos que veremos si cumplen o no", manifestaron los portavoces del grupo mixto, BNG, AGE y PSdeG.

Oitavén no se dio por aludido. El secretario de Educación intercaló el anuncio presupuestario con un repaso a las cantidades ya invertidas por su departamento para "aparentar medidas ambiciosas", según le reprochó el portavoz del BNG, Cosme Pombo. La diputada del Grupo Mixto, Carmen Iglesias, ya había reprochado el "electoralismo" del anuncio advirtiendo de los recortes que en su opinión generan "desigualdad" entre el alumnado. En la misma línea, el portavoz de AGE, Ramón Vázquez, reiteró la denuncia por el "autobombo y propaganda" del anuncio inversor mientras instaba a la consellería a que reclame a los centros privados-concertados que segregan por sexo a que devuelvan los tres millones de euros aportados por este gabinete de forma "ilegal", según la sentencia dictada por el Tribunal Superior. "No le podemos pedir a los profesores de esos centros que devuelvan sus salarios", replicó Oitavén, dando por zanjada esta cuestión.

Vázquez acusó a la consellería de haber reducido en 32 millones de euros las partidas para reparación, ampliación y mejora y construcción de centros entre 2009 y 2015. Y tanto él como el resto de portavoces de la oposición destacaron que la inversión que anuncia el PP es la misma que se negó a aprobar, calificándolos de "ladrilleros", cuando los grupos de oposición la demandaron.

El socialista Vicente Docasar destacó que la inversión por habitante se ha reducido en los años de gobierno de Feijóo de 860 a 670 euros y alertó de las "peores condiciones para el profesorado", de la "carencia de medios" y de los "recortes en las becas". Pero el PP sostiene que está diez puntos por debajo del bipartito en fracaso escolar y al lado de las potencias mundiales en equidad educativa. Un éxito, en su opinión, de su consigna del "hacer más con menos".

europapress.es

INFORME 'COMPETENCIAS MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA'

Pocos alumnos en FP y más 'ninis' , según la OCDE

El número de matriculados en FP aumenta en los cuatro últimos años un 22,4% hasta los 793.034

MADRID, 9 (EUROPA PRESS)

La OCDE advierte de que España cuenta con "pocos" estudiantes en ciclos de Formación Profesional y, de éstos, "menos aún" tienen la oportunidad de cursar programas con la metodología de aprendizaje basado en el trabajo. Además, alerta de que ha aumentado "de forma constante" la tasa de jóvenes españoles que ni se educan, ni se forman, ni trabajan y que asciende al 23 por ciento, sólo por encima de Grecia.

Estas son las principales conclusiones del informe 'Skills Beyond School' (Competencias más allá de la escuela), que analiza el sistema de formación profesional de una veintena de países, publicado en noviembre de 2014 y presentado este jueves en Madrid por la secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, Montserrat Gomendio, junto con el jefe de Proyecto de Evaluaciones de los sistemas de Formación Profesional de la OCDE, Simon Field.

Aunque para la OCDE todavía son pocos los alumnos españoles matriculados en estos ciclos formativos, da la bienvenida a las reformas llevadas a cabo por el Gobierno en el ámbito de la FP, incluida la que introdujo la FP Dual, que combina la formación en el aula y el trabajo en una empresa.

En concreto, celebra que entre 2013 y 2014 aumentó un 40 por ciento los contratos anuales de aprendizaje, se

duplicó el número de centros que ofrecen la formación dual (700), así como los estudiantes que la eligen (15.000) y se triplicó el número de empresas participantes (5.000) en estos programas. "Esto nos dice que tanto las empresas como los centros y los alumnos estaban demandando un tipo de Formación Profesional que no existía", ha subrayado la secretaria de Estado.

Gomendio ha subrayado que todavía la proporción entre los que optan una formación más académica (Bachillerato y Universidad) y otra más práctica (FP) sigue siendo muy desigual: el 70 por ciento elige la primera y el 30 por ciento la segunda, lo contrario a lo que ocurre en otros países europeos. No obstante, ha informado de que el número de alumnos matriculados en FP ha aumentado un 22,4 por ciento en los cuatro últimos cursos: de 615.079 estudiantes en 2011-2012 a 793.034 en 2014-2015.

La 'número dos' de Educación ha reconocido que desde el Gobierno "no se ha definido una meta ideal" de porcentaje de alumnos matriculados en estos ciclos formativos y ha afirmado en que mientras siga habiendo abandono escolar temprano (actualmente la tasa se sitúa en el 21,9 por ciento), "habrá que seguir desarrollando la FP". A su juicio, el abandono educativo es un problema que "sangrante" al que se tenía haber prestado atención "antes de la crisis"

EN ESPAÑA, "AVALANCHA" HACIA LA UNIVERSIDAD

La OCDE estima que en 2020 cerca de dos tercios del crecimiento del empleo lo ocuparán técnicos titulados en formación profesional de grado medio y superior. Además, pone como ejemplo a Austria, Alemania y Suiza, donde uno de cada cinco individuos de entre 20 y 45 años ya posee un título de FP. A juicio de la OCDE, esto "ilustra la gran reputación" de este tipo de formación y la demanda del mercado de trabajo de esos perfiles profesionales en estos países europeos.

El representante de Formación Profesional de la OCDE, Simon Field, ha subrayado que en Europa y, concretamente en España, en los últimos 20 años, la FP ha estado "desatendida" y, en cambio, se ha producido una "avalancha" hacia las universidades con la idea que "se necesitaban competencias de alto nivel en lugar de manuales". "Es un error. Necesitamos gente con ese nivel de habilidades, superiores a las de la escuela e inferiores a la universidad", ha aseverado

Field ha puesto como ejemplo a países de economías emergentes, como China, que está experimentando un gran cambio en cuanto a la formación de sus futuros trabajadores y donde cada año ocho millones de estudiantes obtienen un título de FP, el doble que la media de los 34 países de la OCDE. Si bien ha indicado que en la actualidad el nivel formativo de los trabajadores chinos es bajo, con la incorporación de jóvenes cualificados en los próximos años la situación va a cambiar

europapress.es

PRUEBAS DE CUARTO CURSO

Los alumnos catalanes de ESO empeoran en todas las materias básicas menos en inglés

BARCELONA, 10 Abr. (EUROPA PRESS) –

La pruebas de competencias básicas de los alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) han evidenciado un empeoramiento de los conocimientos de los alumnos en todas las materias excepto en inglés.

Lo han explicado este viernes la consellera de Enseñanza de la Generalitat, Irene Rigau; el secretario de Políticas Educativas, Joan Mateo, y la directora general de ESO y Bachillerato, Teresa Pijoan, a la luz de los resultados de las pruebas. Los alumnos han pasado de obtener de media 77,1 puntos en catalán el año pasado a 76,3 este año, un descenso que también se ha registrado en lengua castellana --de 76,4 puntos a 75,2-- y en matemáticas --de 69,1 puntos a 68,7--.

EXPEDIENTE A SEIS MAESTROS

Educación suspende a la directora del colegio de los mensajes vejatorios

Educación aparta a la directora del colegio de Casarrubuelos tras la polémica de los mensajes vejatorios a alumno

Trasladará a la Fiscalía de Menores el asunto porque se podría haber vulnerado los derechos de los menores

MADRID, 10 (EUROPA PRESS)

La Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la Comunidad de Madrid suspenderá cautelarmente de sus funciones a la directora del colegio público Tomé y Orgaz, en Casarrubuelos, tras la polémica del envío de supuestos mensajes a través de whatsapp entre profesores con contenido vejatorio hacia alumnos del propio centro

Fuentes del departamento que dirige Lucía Figar han señalado a Europa Press que la Inspección Educativa de la Dirección General del Área Territorial Sur ha propuesto abrir expediente disciplinario a seis maestros de los once profesores participantes en dichas conversaciones además de la suspensión cautelar de sus funciones y correspondiente expediente disciplinaria a la directora.

El informe también propone, "considerando que alguna de las manifestaciones pudieran haber vulnerado los derechos de los menores citados en las conversaciones publicadas", su traslado "a la Fiscalía de Menores para su conocimiento y valoración".

El informe considera que la directora del centro y también administradora del grupo de conversaciones "en ningún caso debió permitir que se vertieran ese tipo de comentarios por los miembros del grupo" que podrían considerarse "vejatorios, denigrantes e improcedentes del personal docente a su cargo".

Según el mismo informe, estos hechos "podrían considerarse como una vulneración" de la ley 7/2007 del Estatuto Básico del Empleado Público y el Real Decreto 33/1986 del Régimen disciplinario de los funcionarios de la Administración del Estado.

El informe de la inspección educativa ha propuesto también la apertura de expedientes disciplinarios para 5 profesores del grupo de conversaciones por los "comentarios vertidos", y a la jefa de estudios del centro del mismo grupo porque "en ningún caso debió permitir" dichos comentarios que podrían "considerar vejatorios, denigrantes e improcedentes" por parte del personal docente.

El documento de las inspección también considera en estos casos que podrían ser "constitutivos de una vulneración" de la ley 7/2007 del Estatuto Básico del Empleado Público y el Real Decreto 33/1986 del Régimen Disciplinario de los funcionarios de la Administración del Estado. Tres de estos cinco profesores para los que se propone expediente disciplinario no se encuentran actualmente en el colegio Tomé y Orgaz impartiendo clase.

La inspección recoge además en su informe que "considera conveniente una reconvención" a otros cuatro profesores del mismo grupo de conversaciones a cargo del director del Area Territorial, de cuyas "intervenciones en las conversaciones publicadas no se desprenden comentarios, en principio, que pudieran ser punibles".

La Consejería de Educación ha asumido las propuestas de este informe de la inspección educativa para proceder inmediatamente a la apertura de todos los expedientes disciplinarios y la suspensión cautelar de funciones para la directora del centro.

POLÉMICA CON EL WHATSSAP

El alcalde de Casarrubuelos, Juan José Huélamo, presentó el pasado sábado una denuncia en el cuartel de la Guardia Civil de Griñón después de conocer que, supuestamente, profesores del colegio público de la localidad

que dirige habrían escrito mensajes con contenido vejatorio sobre algunos de sus alumnos.

Inspectores de la Consejería de Educación han estado investigando esta semana los presuntos mensajes vejatorios, tomando declaración a todos los profesores y al equipo directivo supuestamente implicado en la redacción de estos mensajes vejatorios.

La polémica surgió el viernes pasado cuando de madrugada aparecieron unos panfletos en los buzones de una parte del pueblo que recogían unos mensajes privados que un grupo de docentes se habría intercambiado a través del teléfono móvil. Al parecer, en ellos se proferían insultos contra los alumnos y padres y madres y alumnos del centro público.

ESCUELA

España Iniciativas imposibles sin las familias

El Consejo Escolar del Estado selecciona buenas prácticas de participación, que se mostrarán en el XXIII encuentro con los consejos autonómicos

Saray Marqués

Un guarda jurado a la puerta del colegio. Era lo que veían los niños al entrar cada mañana al Manuel Guillamón de Hellín (Albacete). Hoy, ha desaparecido y el centro ha sido rebautizado como CEIP Entre Culturas, pero esos cambios, visibles, esconden otro quizá no tan palpable de puertas afuera, pero fundamental de puertas adentro: la implicación de las familias, gracias a la transformación en una comunidad de aprendizaje. Con una mayoría de familias de etnia gitana y un nutrido grupo de marroquíes (con el consiguiente crisol religioso: católicos en minoría respecto a evangélicos y musulmanes), la integración no era la deseada y la fractura social llegó a su culmen en el curso 2012-2013, por lo que la actuación no se hizo esperar, y comenzó en 2013-2014. Desde entonces, los grupos interactivos, las asambleas (de aula, de centro, de barrio), las comisiones o los cafés-tertulia, están mejorando el clima escolar y la convivencia, los aprendizajes básicos de los alumnos e incluso los de sus familiares que, conscientes de su rol como referentes, están respondiendo a las ofertas de formación del centro (para obtener el título de ESO, para perfeccionar su castellano). Imposible sin un cambio de actitud en padres y madres (como ejemplo, las “madres ayudantes”), y de los maestros, que con sus “tutorías activas” se desplazan a los domicilios de los alumnos para compartir in situ pautas de actuación conjunta.

Como esta buena práctica, otras 18 de todas las comunidades autónomas y Ceuta y Melilla fueron seleccionadas en el seno de la Junta de Participación Autónoma del Consejo Escolar del Estado. Las relaciones entre familia y escuela han tenido muy ocupado a este órgano durante todo este curso, primero con la presentación del estudio La participación de las familias en la vida escolar, en noviembre, y, desde entonces, con la preparación del XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, que se celebrará en Santander entre el 16 y el 18 de abril bajo el lema “Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas”. En el programa (en www.mecd.gob.es/cee) puede verse cómo, aparte de la presentación de estas iniciativas, habrá espacio para conferencias, coloquios y reuniones por delegaciones.

Algo hay que hacer

Entre los casos que se expondrán hay centros públicos y privados, cooperativas, colegios e institutos, abundan las comunidades de aprendizaje... Y, sin embargo, sí parece haber un denominador común: un nuevo equipo directivo, un episodio concreto, sirven de revulsivo para el cambio. Ese plantarse, ese decidir que “algo hay que hacer” es lo que ha llevado al IES Ramón Areces de Grado (Asturias) a ser uno de los seleccionados. Su camino comenzó hace cinco años, como relata José Manuel Blasón, su jefe de estudios. Su reto: “Abrir el centro a la comunidad, hacer que las familias se sientan parte activa de esta y convertirlo en una parte más del entorno”. En una localidad del centro de Asturias relativamente grande (7.000 habitantes, dos IES), gran parte del alumnado procede de los pueblos de los alrededores. Al llegar al instituto, la relación con los padres se rompe: “No está bien resuelta esta transición, parece que los niños se transforman de repente en adultos, que han de buscarse la vida... y nosotros intentamos que los padres no lleguen al centro y los aparquen, que se acerquen”, relata Blasón.

Un proyecto artístico musical, la preparación de la representación de West Side Story, les sirvió como motivación extra para captar a los alumnos y a las familias, y fomentar la identificación con el centro. Este se

convirtió en la vía para vertebrar contenidos y departamentos: en plástica pintaban el cartel, en tecnología se encargaban del decorado; en lengua, de los textos; en música, de las canciones; en inglés y francés, de las traducciones; en sociales se abordaban las pandillas juveniles, las drogas... Al musical se han ido sumando curso tras curso una revista escolar, un huerto para el que el conocimiento de las familias es clave, una estación meteorológica... Desde hace cinco años el Ramón Areces, elegido por su proyecto Gestión colaborativa en la construcción de una comunidad de aprendizaje, se encuentra sumido en un continuo proceso de innovación.

Algo similar sucedió en el colegio Ramón Sainz de Varanda de Zaragoza. En este caso la decisión de que se debía cambiar partió del consejo escolar. La asistencia a las tutorías era minoritaria y la aportación y participación de las familias, escasa. El AMPA decidió tomar cartas en el asunto y proponer distintos tipos de actividades, en horario lectivo y extraescolar: el programa Ajedrez en la escuela, la apertura de la biblioteca escolar todos los días, el concurso Enigmas, retos para desarrollar la atención de los alumnos o los recreos bailones, son solo algunas muestras. Hoy, mientras cada vez más familias se suman a la organización y participación en las actividades, el grado de satisfacción de toda la comunidad educativa crece, los padres se sienten cada vez más protagonistas de los aprendizajes de sus hijos y, gracias al incremento de la actividad física, los alumnos han mejorado sociabilidad y estado de forma.

Son ejemplos, al azar, de centros que, como el colegio Antonio Machado de Mérida, el IES Lauro Olmo de O Barco de Valdeorras o la Ikastola de Urretxu-Zumarraga (la relación completa puede verse en el documento base, en www.mecd.gob.es/cee) han comprobado las ventajas de implicar a las familias en la vida escolar.

España Escuelas conectadas: alta velocidad digital para todos los centros en 2017

El Gobierno destinará 330 millones de euros para garantizar los 100 megabits por segundo y evitar que los problemas técnicos impidan aplicar nuevas metodologías en el aula

Saray Marqués

El anuncio llegó el 30 de marzo, tras la firma del convenio marco entre los ministerios de Industria (del que depende red.es), Economía y Educación y se concretó el 7 de abril ante las comunidades autónomas. Las grandes cifras son 330 millones de euros cofinanciados por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER), un plazo hasta 2017 (en 2015 se firmarán los convenios con las comunidades, en 2016 llegará el momento de las licitaciones y, entre 2016 y 2017, del despliegue) y la promesa de que 6,5 millones de alumnos de 16.500 centros escolares disfrutarán de Banda Ancha Ultrarrápida (BAU) o, lo que es lo mismo, 100 megabits por segundo. La prioridad, las zonas rurales y de baja densidad de población, poco atractivas para las operadoras, que engloban un tercio de los centros escolares.

Para Félix Serrano, director del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), la importancia del proyecto, denominado Escuelas conectadas, radica en el esfuerzo especial en estos núcleos, que permitirá "evitar la brecha digital que podría producirse entre centros de alta velocidad digital en las grandes ciudades y centros con mala calidad de conexión en las zonas rurales".

La iniciativa no sustituye sino que complementa a las que ya han venido desarrollando las comunidades autónomas y, como detalla Serrano, "incluye las líneas y servicios de comunicaciones del centro, la adecuación de las instalaciones interiores para distribuir esta velocidad de conexión a todas las aulas y a todos los pupitres y la red troncal, basada en RedIRIS, que interconecta los sistemas educativos regionales y estatales entre sí y con internet".

Esta vez sí, Serrano augura el fin de la "sala de ordenadores" y el inicio de una nueva era: "Una conexión ADSL en un centro medio de unos 300 alumnos es completamente insuficiente para un uso educativo eficaz. Sólo se puede usar para un uso ocasional, por parte del profesor, o en la "sala de ordenadores", pero con BAU y las instalaciones apropiadas, todos y cada uno de los alumnos podrán utilizar a la vez su ordenador, tableta o dispositivo personal. Por lo tanto, será posible una nueva manera de impartir las clases para los profesores y para los alumnos, de aprender investigando y colaborando por medio de la tecnología".

Si se lograra, habría salido barato, pues, en el análisis de Serrano en el blog del INTEF, "el coste del proyecto por centro, que resulta de dividir los 330 millones de euros entre los 16.500 centros, es de unos 18.000 euros en promedio. O lo que es lo mismo, unos 50 euros por alumno, si prorratamos sobre los 6,5 millones que alcanza el proyecto. Lo cual francamente no me parece caro. Y tampoco si comparamos este importe con los 46.605 millones de euros que, según las estadísticas del MECD, supuso el gasto público en educación en España en

2012. Así, los 330 millones de euros, a distribuir en dos años, supondrían sólo el 0,35% del gasto anual en educación”.

De lejos

El proyecto, que pretende cumplir con la Agenda Digital para España y para Europa, viene de lejos. Borja Aduara, el que fuera director general de Red.es entre enero de 2012 y agosto de 2013, y antes, en su fundación en 2002, director del Observatorio de Telecomunicaciones y Sociedad de la Información, reconoce que los primeros planes datan de entonces, de 2002 y que solo gracias los esfuerzos desarrollados estos años, gracias a la capacidad alcanzada por la RedIRIS (pensada para centros investigadores pero de la que se podrán aprovechar ahora centros escolares), gracias a distintos estudios sobre el estado de la red de conectividad de las escuelas, se podrá llegar a los 100 Mbps. También el que en su día ocupara el puesto de Félix Serrano, Antonio Pérez, reconoce que asistió a distintas reuniones con las operadoras: “Tras lograr las tarifas deberes para casa intentamos garantizar una conectividad con banda ancha suficiente para el funcionamiento de redes wifi en los centros, se habló del tendido de fibra óptica... pero las negociaciones no llegaron a buen puerto y se paralizaron con las elecciones de 2011. Solo pedíamos seguir el ejemplo portugués, que ya en 2011 lograba los 100 Mbps en sus centros”. Aunque este considera que se han perdido cuatro años, para Aduara el anuncio ha llegado cuando ha estado listo: “El piloto con Melilla ha funcionado bien, y se ha fijado un marco regulatorio claro, que quizá ha retrasado un poco todo. ¿Electoralismo? No tendría sentido perder un año”. Gracias a Escuelas conectadas, pregonan, la escuela podrá usar en tiempo real todo tipo de contenidos, sobre todo recursos audiovisuales, los que más viajan por las redes: “Se acabó descargarlos primero en local y luego proyectarlos”.

¿Y Escuela 2.0?

Félix Serrano evita la comparación con Escuela 2.0 (2009-2011): “Esta se centraba fundamentalmente en la provisión de ordenadores. Sin embargo, la utilización de las TIC hoy necesita también de una conectividad apropiada, ya que gran parte de los contenidos y servicios educativos están disponibles en línea”. Pero Antonio Pérez hace otra lectura: “Escuela 2.0 tenía una visión global, pretendía hacer de todas las aulas, aulas digitales, y garantizar la conectividad era uno de sus cuatro pilares. Esto se queda en llegar a la puerta del centro. Me recuerda al modelo de Madrid y Valencia, que se descolgaron de Escuela 2.0 y decidieron empezar por la conectividad en 2007, justo antes de las elecciones autonómicas. En Madrid se llevó banda ancha, instalaciones en red, armarios de telecomunicaciones... a los institutos, pero luego no había ordenadores. El resultado es que en esta región todos los centros tienen una conectividad aceptable que en muchos casos solo se usan para la gestión administrativa. Como Valencia, está a la cola de España y Europa en número de ordenadores dedicados a la docencia”.

En cuanto a España, llegó a estar a la cabeza de Europa en número de ordenadores por alumno, pero en estos cuatro años, desde que se abandonó Escuela 2.0, ha caído de esta posición. Pérez, que critica que José Ignacio Wert nunca hizo balance de este proyecto ni presentó uno alternativo, como había prometido, ironiza: “Acabará descubriendo Escuela 2.0 el día antes de irse del Ministerio”. Por el momento, distintas iniciativas presentadas como novedosas recuerdan bastante a otras de la época anterior: Punto Neutro y Agrega, Procomún e Internet en el aula... Pérez valora que la LOMCE incluya el fomento de las TIC en determinadas asignaturas, pero ataca: “Es muy difícil evaluar la capacidad de manejo de herramientas TIC si en el aula no existen. Muy ingenioso tiene que ser el profesor para enseñar a resolver un problema con hoja de cálculo sin un ordenador delante, por mucha conectividad que haya”.

Desde Ariño

¿Qué opinan los principales beneficiados por la medida? Desde el CRA de Ariño (Teruel), pionero en el uso de las TIC, José Antonio Blesa reflexiona: “Supone un paso más en dotar a los centros de los medios necesarios para trabajar en la escuela con el potencial que proporciona internet. Pasar de un máximo posible de 10 Mbps a 100Mbps, como es el caso de Ariño, no deja de ser importante. Los problemas de rapidez en recibir información cuando varias máquinas están conectadas al mismo tiempo se disipan bastante. Las actividades que requieren mayor banda ancha como conexiones multimedia, videoconferencias, tendrán mejor cobertura. Muchas actividades se organizan teniendo en cuenta el potencial de conectividad del que se dispone y las frustradas experiencias se van mediatizando en la programación de actividades futuras. El simple hecho de estar conectados a internet, todos o la mayoría del alumnado de la clase al mismo tiempo, ha sido problemático hasta el momento. Se organiza la clase para evitar que todos estén conectados a la vez. Pero no creo que este aumento de la banda ancha lo solucione del todo”.

España La jornada continua, a examen

El análisis de las investigaciones científicas que la han estudiado muestra que no comporta mejoras en los resultados académicos. Al contrario: genera desigualdades

Mónica Bergós

El rechazo tajante de la Comunidad Valenciana a la jornada intensiva, tras dos años de pruebas piloto, con el argumento de que había tenido un impacto negativo en los resultados académicos de los alumnos, ha reabierto el debate sobre los horarios escolares y la idoneidad, o no, de impartir esta jornada.

En los últimos años este tipo de organización escolar ha ido ganando terreno en detrimento de la jornada partida en España, y ya es mayoritaria en doce comunidades autónomas. Las consejerías de Educación han ido cediendo a las presiones de los sindicatos de la enseñanza, que tienen la compactación de su jornada laboral entre sus principales reivindicaciones. Recientemente, además en casos como el de Cataluña, han optado por instaurarla en la etapa de Secundaria porque en el actual contexto de crisis supone un importante ahorro económico. Sin embargo, los expertos en educación alertan de que este paso al horario intensivo se ha hecho sin atender a las investigaciones científicas realizadas sobre el tema, que de manera mayoritaria advierten de los riesgos y limitaciones que conlleva la compactación de jornada, y que en ningún caso parece que haya supuesto una mejora de los resultados académicos.

El amplio estudio de la Fundación Jaume Bofill, *A las tres en casa: el impacto social y educativo de la jornada escolar continua*, realizado por la investigadora Elena Sintés, extrae una clara conclusión del análisis de los informes científicos elaborados en las últimas décadas a partir de experiencias nacionales e internacionales: “En realidad el horario no supone una variable fundamental para la obtención de un mejor rendimiento académico”. La causa fundamental que marca una profunda diferencia en la consecución de una mejora de los resultados se encuentra en la calidad del proyecto pedagógico del centro. “Es un poco perverso querer asociar horario con resultados”, subraya Sintés.

Ahora bien, un hecho que sí ha sido detectado por los informes es que la compactación de la jornada ha generado un incremento de las desigualdades entre los alumnos con familias que pueden costear a sus hijos actividades extraescolares y un tiempo de ocio de calidad, y las que no pueden hacerlo. Para los estudiantes que parten de una situación de desventaja, “limitar tanto las horas de estancia en la escuela es perjudicial, porque no tienen un apoyo fundamental que necesitan para su formación”.

“Los hijos de las clases privilegiadas pueden disfrutar de cursos de dibujo o música, o de clases de apoyo por la tarde, mientras que los hijos de familias desfavorecidas son a menudo abandonados a su suerte, es decir a la calle o a la televisión”, concluye la investigadora Agnès Calvet en un estudio elaborado para el Instituto Francés de Investigación Pedagógica. En Alemania, el país bandera de la jornada continua, se está realizando un cambio de modelo ante la constatación de que este sistema ha comportado una perpetuación de los bajos resultados escolares por las pocas posibilidades que ofrece a los alumnos rezagados de progresar.

Desmontando tópicos

Tanto el citado informe de la Fundación Jaume Bofill como el catedrático de la Universidad Complutense y experto del ámbito educativo, Mariano Fernández Enguita, en su blog (<http://blog.enguita.info>) han analizado en detalle los argumentos esgrimidos tradicionalmente por los defensores de concentrar las horas lectivas por la mañana y los han rebatido con los datos científicos en la mano.

En primer lugar, existe la idea generalizada de que el horario intensivo se ajusta mejor a los biorritmos de los estudiantes, que rinden mejor por la mañana que por la tarde, y que la jornada partida provoca agotamiento en los alumnos. Sin embargo, los datos conseguidos por los expertos que han estudiado este factor contradicen de pleno el planteamiento.

El trabajo de François Testu, *Cronopsicología y ritmos escolares*, muestra que el ritmo de atención de los niños es irregular. Tiende a ser bajo a primera hora de la mañana, aumenta a lo largo de las horas y tiene su pico hacia las 11 de la mañana y el mediodía, para a continuación decrecer, y recuperarse por la tarde. “Los profesores suelen decir que los alumnos aprenden más a primera hora de la mañana, pero en realidad están más dóciles. Pueden no estar prestando atención a la información que reciben y simplemente estar más callados”, sostiene Ismael Palacín, director de la Fundación Jaume Bofill.

En esta misma línea, se encuentra el estudio realizado por José Ramón Caride en los años 90 para la Consejería de Educación de Galicia, donde se afirma que las horas de mayor cansancio para el estudiante se sitúan entre la una y las dos. El 47% de los alumnos consultados en el informe afirmaba encontrarse fatigado a esa hora, un porcentaje superior al de los alumnos que se mostraban cansados entre las cuatro y las cinco de la tarde (27,4%).

De estas investigaciones se desprende que la primera hora de la tarde no es tan mala como suele decirse. “La peor de todas se encuentra en la última hora de la mañana, que tradicionalmente estaba fuera del horario escolar, pero que ha quedado incluida en la jornada intensiva”, observa Fernández Enguita.

En segundo lugar, los partidarios de la jornada intensiva también suelen argumentar que esta comporta mejoras

en el rendimiento académico de los estudiantes, una afirmación que no se encuentra sustentada por ninguna investigación científica. "No existe absolutamente ningún estudio que sostenga las bondades de la jornada continua", afirma el catedrático de la Universidad Complutense.

Más bien, hay señales de lo contrario. Un estudio elaborado por Isabel Ridaó y Javier Gil en 2002 concluye que los resultados escolares son superiores en los centros de Primaria con jornada partida que en los colegios con horario intensivo. En Galicia, el informe de José Ramón Caride muestra que existe entre un 10% y un 20% más de fracaso escolar en los centros con jornada continua. Paralelamente la Consejería de Educación de Madrid dice, sobre un análisis de las pruebas CDI (pruebas de conocimientos y destrezas indispensables) de 2010, que los estudiantes de 6º de Primaria con horario compactado consiguen de nota media un 6,32, lo que supone una puntuación inferior a la de los centros con jornada partida, donde la media es de un 6,68.

¿Y qué nos dicen las pruebas PISA? Refuerzan esta misma idea. La extensión de la compactación de la jornada en los últimos años en la mayoría de comunidades autónomas no ha colmado las expectativas de mejora sobre los rendimientos académicos de los estudiantes. "Si realmente la jornada continua fuese positiva en términos pedagógicos, ese supuesto impacto positivo tendría que haberse visto en la evolución de los resultados de las pruebas PISA y lo cierto es que no se ha producido ninguna progresión significativa", asevera Elena Sintés.

Catalunya La comunidad educativa reclama acciones contra la exclusión

El MUCE critica que la consejera Rigau no está garantizando plenamente el derecho a la enseñanza con el abandono de las guarderías y la privatización de la oferta

Mónica Bergós

Las organizaciones que integran el Marco Unitario de la Comunidad Educativa (MUCE), entre las que se encuentran varios sindicatos de la enseñanza, asociaciones de estudiantes, profesores y familias, han lanzado un comunicado en el que reclaman a la consejera de Educación, Irene Rigau, nuevas políticas educativas que permitan combatir la exclusión social y garantizar el derecho a la enseñanza de todo el alumnado.

La comunidad educativa se muestra especialmente crítica con las acciones de la Generalitat respecto a la etapa 0-3. Desde que los convergentes llegaron al poder, el Gobierno autonómico "se ha desentendido de la financiación y la creación de plazas de guarderías, así como de su orientación educativa y social". En el contexto de crisis económica, ha dejado de aportar fondos para este servicio y ha decidido que sean las administraciones locales y provinciales las que asumen su coste, cuando "la capacidad normativa y financiera de los ayuntamientos y las diputaciones es limitada", recuerda el MUCE. "Todo ello ha comportado un encarecimiento del servicio que lo hace inviable para las personas que más lo necesitan".

Las asociaciones también son beligerantes con medidas como la adoptada recientemente por la Consejería de exigir un certificado médico para la matrícula en determinados centros. Una decisión que, según afirman, "pone en evidencia que la pobreza influye igualmente en la salud y en la educación", y que los recortes que ha sufrido el sistema educativo "marcan realmente la política seguida por el Gobierno autonómico", y sus consecuencias "influirán en el futuro, no solo educativo, de Cataluña".

Las asociaciones piden que la Consejería cambie su línea educativa y lidere una ofensiva contra la pobreza infantil y la exclusión social. Reclaman la necesidad de que se creen nuevas plazas escolares públicas y se apueste por la igualdad. Consideran que el Departamento favorece a la escuela concertada en detrimento de la pública y que esta política "puede tener efectos negativos en la equidad del sistema".

Lamentan además que la Consejería aún no haya hecho público el desarrollo del currículo de Secundaria, a pesar de haber presentado una propuesta en reuniones de directores en diferentes territorios. El MUCE sostiene que hay aspectos de la Ley Wert que están ya en plena aplicación en Cataluña, como la confesionalidad de la enseñanza, o la gestión y el gobierno de los centros, que queda en manos exclusivas de la Administración. Las asociaciones reivindican "la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros y en la selección de las direcciones".

En el comunicado expresan el modelo educativo que querrían para Cataluña: un sistema de "escuela laica, que eduque sin dogmas, con valores éticos, no sexistas y democráticos, y de respeto a la diversidad, un sistema que mantenga la Religión fuera de la escuela y dentro del ámbito de las creencias particulares". Insisten en que no aceptan el desarrollo curricular planteado desde las administraciones ni la segregación del alumnado por creencias, y anuncian una campaña de promoción de la educación pública.

El MUCE agrupa a sindicatos de la enseñanza pública en Cataluña (USTEC-STES, FETE-UGT, CCOO y CGT); federaciones de familias de alumnos (Fapac y Fapaes); asociaciones de estudiantes (AJEC, SEPC, AEP y SE), y

movimientos pedagógicos (la asociación de maestros Rosa Sensat y la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica).

Comunidad de Madrid La FAPA presenta su hoja de ruta a los partidos que concurren a las elecciones del 24 de mayo

L.S.V.

La FAPA Giner de los Ríos persigue que los próximos responsables de la Comunidad de Madrid le den la vuelta a la educación regional como si fuera un calcetín. La Federación de familias de alumnos de la escuela pública considera necesario derogar buena parte de las medidas adoptadas por los distintos gobiernos regionales del Partido Popular. Así, entre otras medidas, ve necesaria la cancelación de las pruebas CDI, la supresión del Bachillerato de Excelencia, y la eliminación de la zona única de escolarización y los rankings educativos.

Para la FAPA, es urgente revisar el estado actual de centros, así como las unidades aprobadas en la red pública para el próximo curso, de manera que ningún alumno que haya solicitado plaza en el centro educativo público más cercano a su domicilio vea rechazada su petición, y garantizar que cualquier fusión, integración, reorganización o eliminación de enseñanzas en los centros educativos se consulte previamente y deba tener el acuerdo de los representantes de la comunidad educativa.

También considera prioritario paralizar los procesos de cambio de jornada para realizar un estudio de los tiempos escolares, especialmente orientados a valorar los diferentes modelos y sus efectos en la educación integral del alumnado, recuperar los planes locales de mejora y extensión de los servicios educativos, o derogar la normativa que permite la especialización curricular de los centros educativos.

Todas estas medidas forman parte de un documento que la FAPA ha elaborado de cara a la próxima legislatura, y que pondrá al alcance de las distintas formaciones políticas que concurren a las próximas elecciones autonómicas y municipales del próximo 24 de mayo.

Tres bloques temporales

Las propuestas, presentadas por áreas temáticas, se ordenan en tres bloques dependiendo del momento en el que se estima que se pueden realizar, y muchas de ellas no ven la luz por primera vez. “Es más, buena parte de ellas”, se apunta, “han sido presentadas en ámbitos tan importantes en la educación madrileña como el Consejo Escolar de la Comunidad”, pero, aun habiendo sido elevadas a la Consejería de Educación por el máximo órgano consultivo de la educación madrileña, se ha hecho caso omiso de ellas.

Entre esas medidas urgentes se han incluido algunas como la prohibición de los deberes escolares y la obligación de que todo lo ligado con la enseñanza del currículo quede abordado y resuelto en el interior de los centros educativos, así como la prohibición de la separación en aulas por niveles de rendimiento escolar.

Otras medidas que los próximos gobernantes deberían adoptar a corto plazo son, según la Giner de los Ríos, la paralización de la puesta en marcha y la extensión de proyectos de especialización curricular, la supresión de la zona única de escolarización, la revisión de las zonas y las adscripciones en el proceso de reserva de plaza, y la devolución del control del proceso de admisión a las comisiones de escolarización.

En Educación Infantil, demanda que se amplíen de manera urgente las plazas disponibles en las escuelas infantiles públicas, que se reduzcan las cuotas y que se incluya la exención en función de la renta anual familiar. A medio plazo, propone garantizar que todas las de titularidad pública sean de gestión directa por parte de las diferentes administraciones públicas y dependan siempre de la Consejería de Educación y, más a largo plazo, extender la red pública de escuelas infantiles y de casas de niños para atender toda la demanda existente.

En Primaria, lo más urgente sería realizar un debate sobre el modelo Ceipso, colegios que incluyen Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, y paralizar su extensión mientras no se demuestre su idoneidad para, a medio plazo, concretar las características de un modelo de centro educativo público para Primaria, tomándolas como referencia para la construcción de nuevos centros y la remodelación de los existentes.

También considera necesario modificar la normativa para que la Educación Infantil que se desarrolla en los centros de Primaria tenga entidad propia en todos los ámbitos y pueda tener el mismo modelo que el propio de las escuelas infantiles, y evitar así que sea una enseñanza condicionada por el de Primaria. Más a largo plazo, las familias plantean convertir todos los centros públicos de Infantil y Primaria en centros educativos que impartan siempre ambos ciclos de Infantil, de modo que acojan a niños y niñas desde los 0 años hasta su paso a la Educación Secundaria.

Bachillerato de Excelencia

En ESO, la primera medida a adoptar, en opinión de la FAPA Giner de los Ríos, sería eliminar el Bachillerato de Excelencia, y con más tiempo la realización de un análisis de los “conflictos asociados a la transición entre las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, así como entre esta y el Bachillerato”. Otras iniciativas habrían de acometer cambios en la organización de los IES para garantizar la coordinación del profesorado de Secundaria, garantizar la optatividad de materias en todos los centros de Secundaria o cambiar la normativa para asegurar que todos los centros bilingües mantengan unidades en las que no se imparta ninguna materia en lengua extranjera, para el alumnado cuyas familias así lo soliciten. A largo plazo, propone regular el calendario escolar para que 2º de Bachillerato tenga también una duración mínima de 175 días, así como para que se cumpla este mínimo en toda la Secundaria.

Ya en FP, la FAPA propone ampliar la oferta de plazas para atender adecuadamente las necesidades existentes y garantizar la continuidad de la Formación Profesional en la modalidad especial y las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL). A medio plazo, sugiere ampliar la red pública presencial y a distancia, tanto de Grado Medio como de Grado Superior, implantar en la red pública las enseñanzas profesionales de sectores emergentes –como energías renovables o animaciones en 3D–, evitar que la FP Básica se convierta en un canal de abandono escolar y segregación, o eliminar la FP Dual tal como está configurada en la actualidad y evitar que esté dirigida desde el sector productivo.

Por otra parte, aboga por eliminar las pruebas externas de conocimientos y destrezas indispensables (CDI), prohibir la generación y publicación de cualquier ranking educativo, o cambiar las normas para que los resultados de las pruebas externas dejen de figurar en los expedientes individuales del alumnado. A medio plazo, propone establecer la evaluación individual y obligatoria de la función docente de todo el profesorado o modificar la configuración de las pruebas externas para que sean realmente pruebas de diagnóstico.

En el catálogo de propuestas, que ocupa 27 folios, la FAPA tampoco olvida solicitar la paralización del desarrollo legislativo pendiente de la Lomce, “de cara a no cambiar norma alguna que debería ser modificada de nuevo tan pronto se derogue la ley”. A medio plazo contempla revisar y modificar toda la normativa existente en la Comunidad de Madrid, “sorteando legalmente la Lomce”, para eliminar “todo lo que perjudica actualmente la educación madrileña”. Y, más a largo plazo, sugiere debatir sobre la oportunidad de realizar una ley educativa propia de la Comunidad de Madrid y sobre su posible contenido.

La FAPA Giner de los Ríos considera que las elecciones del 24 de mayo han de suponer una etapa que traiga consigo “nuevas políticas educativas que deben sustituir las que hemos sufrido en las últimas legislaturas”. Por eso, añade, el documento de propuestas mira hacia el futuro, “pensando en la renovación completa de un modelo educativo madrileño del que solo se puede decir que merece ser superado y olvidado”.

Comunitat Valenciana Las Cortes abogan por disminuir la repetición para reducir el fracaso

La comisión sobre rendimiento escolar pacta su primer dictamen en tres años donde exige mejoras en Educación Infantil

Antoni Rubio

Menos repeticiones de curso, una mejora en la calidad de la Educación Infantil y un diagnóstico individualizado para los alumnos que entran en Primaria. Estos son los tres grandes ejes que propone el dictamen de la comisión sobre rendimiento escolar de las Cortes Valencianas para reducir el fracaso escolar en las aulas. Se trata del primer documento que la comisión logra pactar en tres años, justo en la última sesión antes de disolverse con motivo de las elecciones autonómicas de mayo.

La comisión –integrada por miembros del PP, PSPV-PSOE, Compromís y Esquerra Unida– ha sido incapaz de consensuar un texto en los tres cursos que lleva en marcha. Durante la pasada semana, in extremis y con los comicios autonómicos asomando por la ventana, los diputados que integran el grupo de trabajo lograron cerrar un documento con las “líneas básicas” que, a su juicio, deberá seguir el próximo gobierno autonómico para reducir el fracaso escolar, sobre todo en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

La medida más llamativa es la disminución sistemática de las repeticiones de curso que, para los diputados de las Cortes, deberían realizarse “solo en casos muy excepcionales”. En la actualidad, un alumno no puede repetir dos veces el mismo curso de ESO por lo que, en caso de un segundo suspenso, se produce una promoción automática; los diputados pretenden que el criterio para no repetir sea aún más laxo.

“Un fracaso personal”

La reducción del número de repeticiones supondría un maquillaje más que evidente en las cifras del fracaso escolar y, a juicio de los diputados, un estímulo para los alumnos. El dictamen de las Cortes considera que “el fracaso escolar es un fracaso personal” de cada alumno, por lo que las medidas que se tomen “deben revertir directamente en la mejora de cada uno de los alumnos del sistema”.

Por ello, plantean doce “desafíos” que pasan por fomentar la motivación de los alumnos y su implicación en las tareas; incrementar su índice de bienestar subjetivo; propiciar su autonomía, responsabilidad y autoexigencia personal; estimular su pensamiento “crítico, riguroso y creativo”, y “lograr una maduración equilibrada en todos los aspectos de su personalidad”. Además, los miembros de la comisión de las Cortes opinan que, para evitar el fracaso escolar en la ESO, también es necesario incidir en las etapas previas, como Educación Infantil o Primaria.

El dictamen de las Cortes destaca como punto clave para evitar el fracaso escolar que se garantice la calidad en la Educación Infantil y que se desarrolle un plan de transición a Primaria donde sea obligado un diagnóstico individualizado de cada alumno. Del mismo modo, abogan por una “comunicación fluida” entre los docentes de ambos niveles y por una “admisión equilibrada de alumnos” que evite “guetos”, así como un cambio en la forma de evaluar.

Canarias Los docentes cuentan con un protocolo para gestionar los conflictos en el aula

Miguel Gómez

La Consejería de Educación del Gobierno de Canarias ha puesto a disposición del profesorado un protocolo que establece cómo actuar cuando se produzcan en el aula situaciones de conflicto. Este instrumento detalla todas las opciones recogidas en el decreto para la gestión de la convivencia aprobado por el Ejecutivo en 2011, y surge pocas semanas después de que se conociesen varios episodios de peleas en espacios cercanos a centros escolares de Santa Cruz de Tenerife, donde algunos alumnos se habrían citado para resolver sus desavenencias mediante la violencia. Estas situaciones, que incluían la grabación y difusión en Internet de las rencillas, habían generado preocupación en la comunidad educativa y en la Administración.

Esta iniciativa responde a la filosofía de que los conflictos son inherentes a la convivencia, de tal manera que el mejor clima de convivencia no es aquel en el que no existan, sino en el que se gestionen de modo adecuado. Su objetivo es corregir las conductas de los estudiantes, pero también, y de forma especial, solucionar los conflictos que se presenten. El protocolo tiene, sobre todo, carácter informativo. Puede sustituir al tradicional parte de disciplina y añade, a la detección del problema, indicaciones sobre cómo gestionarlo.

El documento fija los diferentes niveles de actuación en función de las competencias de las personas responsables de cada nivel. La intervención en un nivel superior solo se demanda cuando hayan fallado las opciones previstas en el nivel previo, siguiendo así los principios de oportunidad e intervención mínima. Dichos niveles son: docentes, tutor o tutora, equipos de gestión de la convivencia y director o directora. Los niveles tercero y cuarto solo deberían actuar en caso de problemas de excepcional gravedad. Cada centro podrá incorporar, además, las opciones previstas en su plan, como aulas de convivencia, programas de mejora, tutorías afectivas o alumnado ayudante.

El primer paso contemplado en el protocolo es la identificación del conflicto. Aquí el docente o tutor también deberá hacer constar quiénes han protagonizado el problema –que no solo puede involucrar a dos o varios alumnos, sino también a un estudiante y un profesor–, y en qué momento y situación se ha producido, así como las actuaciones necesarias para evitar su escalada.

En un segundo momento, profesores o tutores habrán de explicar el resultado –positivo o negativo– de las medidas aplicadas para resolver la situación. Entre ellas figuran la reflexión y diálogo con el alumno, la reparación moral, la comunicación con la familia, alguna actividad concreta desarrollada para gestionar el conflicto, apercibimientos o alguna sanción como la privación de tiempo de recreo.

Si estas actuaciones no diesen el resultado deseado, deberá intervenir el equipo de gestión de la convivencia, que catalogará la conducta como leve, grave o muy grave, decidirá medidas provisionales si considera que existe riesgo de que el conflicto se agrave y, una vez desarrolladas estas, podrá optar por devolver la gestión del problema al docente o tutor o, por el contrario, traspasarla al servicio de mediación. El procedimiento de mediación implica la suspensión temporal de las medidas correctoras.

El documento especifica las medidas que se tienen que poner en marcha ante conductas graves en las que hayan fracasado las intervenciones anteriores. Estas medidas van desde el cambio de grupo o clase del estudiante, la suspensión del derecho de asistir a ciertas clases o actividades o de beneficiarse de algunos servicios, hasta la expulsión temporal del centro, siempre que concurren circunstancias agravantes

y sin que suponga pérdida de la evaluación continua. El alumno también podrá realizar algún servicio a la comunidad educativa. Se prevé, asimismo, la posibilidad de establecer un período de alejamiento, tanto dentro como fuera del centro, del estudiante que haya sido la víctima en una situación de acoso.

El decreto que regula la convivencia escolar en Canarias fue aprobado en mayo de 2011 tras un proceso de elaboración que duró más de dos años. Su ámbito de aplicación son todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos, cada uno de los cuales deberá disponer de un plan de convivencia.

Internacional PISA medirá "competencias globales"

Pablo Zoido confirma el nuevo reto de la OCDE, aunque reconoce que es pronto "para explicar cómo". Son necesarias 16 habilidades para el siglo XXI, según un nuevo informe del Foro Económico Mundial

Lola García Ajofrín

En 2014, más de un tercio de las empresas del mundo tuvieron dificultades para cubrir sus puestos vacantes, debido a la escasez de candidatos con competencias clave. Lo mismo demostró, en 24 países, el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (Piaac), que expuso que el 16% de los adultos cuenta con un nivel bajo en Lectura y un 19% en Matemáticas, y solo un 6% es capaz de resolver problemas con destreza en entornos tecnológicos. En ese contexto, esa es una de las principales críticas que en los últimos tiempos se hace a PISA: si medir la competencia lectora, matemática y científica de los niños es suficiente para determinar el éxito educativo.

El nuevo reto de la OCDE es evaluar esas otras habilidades, según anunció el responsable de PISA, Andreas Schleicher, el pasado 15 de marzo en el Global Education and Skills Forum de Dubái. Se trata de "lo que se están llamando competencias globales", confirma a ESCUELA el analista de la OCDE, Pablo Zoido, "pero todavía no están plenamente definidas y no hay ningún ejemplo concreto sobre cómo se medirán", matiza. "De momento la definición habla de internacionalidad, interconectividad e interdependencia. De la capacidad de comunicarse, trabajar, interactuar en varios contextos, y de valores como la diversidad, la participación en foros internacionales, y la capacidad de interactuar de forma positiva y efectiva con gente de diferentes culturas en diferentes lugares del mundo", aclara Zoido, que reconoce que "todavía queda mucho camino por recorrer, pero por aquí es más o menos donde estamos ahora mismo".

Las 16 habilidades

Según un nuevo estudio del Foro Económico Mundial junto al Boston Consulting Group (BCG), titulado La nueva visión para la educación, liberar el potencial de la tecnología, que también se presentó en el Foro de Dubái, es necesario formar en 16 habilidades para poder desenvolverse en la sociedad global y cambiante del siglo XXI. El informe analiza las habilidades necesarias en 91 países, la brecha existente y el potencial de la tecnología para cerrarla. Una brecha que "no es solo un problema del mundo en desarrollo", expuso Jiaojiao Li, directora del estudio, durante la presentación del documento a la prensa. También, "encontramos grandes diferencias en el rendimiento entre los países de altos ingresos, por ejemplo, EEUU tiene lagunas en matemáticas y lectura si se compara con sus iguales de alto rendimiento, como Japón, Finlandia o Corea del Sur", agregó Elizabeth Kaufman del BCG.

El informe del Foro Económico Mundial divide esas 16 habilidades en tres grupos: lo que llama "alfabetización básica", "competencias" y "cualidades del carácter". La alfabetización básica son los cimientos. Históricamente, habilidades como comprender textos y saber realizar operaciones matemáticas eran suficientes para acceder al mercado laboral; ahora son solo el punto de partida. Entre ellas se incluyen no solo la alfabetización lingüística o matemáticas, sino las alfabetizaciones tecnológica, financiera, cultural y cívica.

El segundo grupo, el de las "competencias", se refiere a cómo los estudiantes afrontan retos importantes. Aquí se incluye: el pensamiento crítico, que "es la habilidad de identificar, analizar y evaluar situaciones, ideas e información para formular respuestas a los problemas", explica el estudio. La "creatividad", que es "la habilidad de imaginar y concebir nuevas formas innovadoras de afrontar los problemas, responder a las preguntas o readaptar el conocimiento". Y la "comunicación" y la "colaboración", que implican el trabajo coordinado con otros.

Y el tercero, el de "las cualidades del carácter", se refiere a cómo los estudiantes abordan un entorno cambiante. Aquí se incluyen la "persistencia" y "adaptabilidad", que garantizan una mayor capacidad de recuperación y éxito al afrontar los obstáculos; la "curiosidad" y la "iniciativa", que sirven como puntos de partida para el descubrimiento de nuevos conceptos e ideas, y el "liderazgo" y la "conciencia social y cultural".

En total suman 16 competencias claves: 1. Competencia lectora, 2. Matemática, 3. Científica, 4. Tecnológica, 5. Financiera, 6. Cultural y cívica, 7. Resolución de problemas y pensamiento crítico, 8. Creatividad, 9. Comunicación, 10. Colaboración, 11. Curiosidad, 12. Iniciativa, 13. Perseverancia y determinación, 14.

Adaptabilidad, 15. Liderazgo y 16. Conciencia social y cultural.

La brecha entre y en los países

El documento evalúa estas habilidades en 91 países y encuentra grandes diferencias “no solo entre los grupos con distintos niveles de ingresos, sino también dentro del mismo grupo y de los propios países”, matiza. Aunque los países de altos ingresos puntúan, de media, por encima de los países de bajos o medios ingresos, hay algunas excepciones como Vietnam, que puntúa a la par que Alemania y por encima de Francia en competencia lectora, y Tanzania que puntúa por encima de Brasil, Malasia, Indonesia y Sudáfrica.

Dentro de los países ricos, Canadá, Finlandia, Japón y Corea del Sur son países sobresalientes en prácticamente todas las áreas. Les siguen la pista Australia y Estonia. Respecto a EEUU, aunque se sitúa en la media de los países de la OCDE en muchas de las habilidades, el informe destaca la gran brecha entre los alumnos ricos y pobres. Por ejemplo, solo el 30% de los estudiantes de bajos ingresos accede a la Universidad comparado con el 80% de los estudiantes de altos ingresos. España no alcanza el 50% en ninguna de las habilidades estudiadas. Donde se muestra peor es en Matemáticas, Tecnología, Pensamiento crítico, Creatividad y curiosidad.

Para lograr estas habilidades el informe recomienda: evaluar y realinear los sistemas y estándares de educación para el desarrollo de habilidades del siglo XXI, desarrollar y promover la experiencia tecnológica entre los docentes, desarrollar herramientas para cubrir las lagunas en la evaluación y formación de estas habilidades, y proporcionar financiación para modelos piloto que propicien el buen uso de la tecnología.

Videos tutoriales y otros recursos abiertos

El informe La nueva visión para la educación, liberar el potencial de la tecnología del Foro Económico Mundial, ofrece una serie de recursos con los que dice se pueden mejorar las habilidades necesarias para el siglo XXI:

Contenido personalizado y flexible: como Read 180 (<http://www.scholastic.com/read180>), con materiales flexibles que sirven de apoyo tanto a docentes como a familias; Dreambox (<http://www.dreambox.com>), una aplicación que analiza las actividades de Matemáticas de miles de alumnos por minuto; Knewton (<http://www.knewton.com>), una empresa tecnológica que personaliza los cursos digitales y Smart Sparrow (<https://www.smartsparrow.com>), un software que permite crear clases flexibles.

Recursos educativos abiertos: plataformas digitales como LearnZillion (<https://learnzillion.com>), Curriki (<http://www.curriki.org>), Fishtree (<https://www.fishtree.com>) y BetterLesson (<http://betterlesson.com>) que son repositorios gratuitos con gran cantidad de contenido abierto. Y editoriales que están publicando sus propios repositorios como Pearson, McGraw-Hill o Houghton Mifflin.

Herramientas colaborativas: como Google App for education (<https://www.google.com/edu>), la aplicación educativa de Google, que permite desarrollar documentos colectivos y presentaciones; One Note (<http://www.onenote.com>), para los apuntes de los alumnos; Ponder (<https://www.ponder.co>) o incluso Facebook.

Juegos interactivos: como Stmath (<http://www.stmath.com>), para la comprensión de conceptos matemáticos; ExploreLearning (<http://www.explorelearning.com>) y MolecularWorkbench (<http://mw.concord.org/modeler>), para conceptos científicos; GlassLab (<https://www.glasslabgames.org>), que ha adaptado un popular videojuego (SimCity) a la educación y plataformas como Tynker (<https://www.tynker.com>).