

EL PAÍS

Demasiados alumnos que se escapan demasiado pronto

El abandono escolar lastra la educación andaluza pese a al avance de las últimas décadas

J. A. AUNIÓN Almería 13 MAR 2015

Maria Dolores Ruiz es maestra desde hace 38 años. Su historia nos lleva, primero, a dos humildes colegios públicos de dos humildísimos barrios de Almería a finales de los años setenta: las 500 Viviendas y El Zapillo. Allí aprendió de golpe que su oficio es tan bonito como difícil, sobre todo si, como entonces, los alumnos faltan continuamente. Ruiz nos trae después a la actualidad, al Colegio Público Ginés Morata, en un barrio de clase media en el centro de Almería. Allí, aunque han perdido algún profesor de apoyo, las instalaciones de este centro bilingüe no tienen nada que ver con las de tres décadas atrás; los profesores, más formados, usan pizarras digitales y tabletas; y las familias, que entonces apenas aparecían, ahora se dedican a hacer huertos en el centro junto a los niños. Pero Ruiz cuenta en su despacho de directora que sabe perfectamente que una parte de los chavales dejarán de estudiar después del instituto.

Las dos fotografías, a los dos extremos de la carrera de Ruiz, dibujan la imagen de un sistema escolar que ha avanzado enormemente, pasando de una población en la que dos tercios eran analfabetos (15%) o solo tenían estudios primarios (50%) en 1980 a una en la que la mitad tiene estudios secundarios y otro 27%, superiores. Pero Andalucía todavía no consigue salir del furgón de cola de la educación en España, con un abandono escolar temprano que lastra las posibilidades de futuro de más un cuarto de los jóvenes (el 27,7) y, con ellas, las de la economía de la comunidad, que sufre un 34% de paro. Esa cifra de jóvenes que dejan los libros después de la educación obligatoria (de 2014) es la tercera más alta de España, solo por delante de Baleares (32,1%) y Ceuta (29,5%). En Almería, era todavía más del 35% en 2012.

María Dolores Ruiz recuerda ahora cómo en el colegio de Roquetas de Mar, a 26 kilómetros al sur de la capital almeriense, a principios de los años noventa todavía se les escapaban muchos chavales porque las familias reclamaban su ayuda en el campo. Luego la cosa empezó a mejorar. Poco a poco. Entre otras cosas, porque la recién nacida Universidad de Almería permitía continuar unos estudios a quien antes no podía permitirse ir a otra provincia. Por aquel tiempo también se aumentó la edad de escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años, y ya no eran los colegios como el de Ruiz, sino los institutos, los que veían a los chavales abandonar demasiado pronto. Son institutos como El Argar, en el centro de Almería, donde Juan Ferrer, su director, habla de jóvenes que no le veían ningún sentido a estudiar cuando sus padres iban a recoger naranjas en un flamante mercedes o cobraban 6.000 al mes de yeseros. Mucho más, si los libros no se les daban bien: el 42% de los andaluces de 15 años ha repetido curso alguna vez, 4,5 puntos más que la media española.

¿Por qué ocurre esto? ¿Es peor la educación allí, aunque la ley educativa sea la misma? ¿Será un problema de dinero, ya que Andalucía tenía en 2012 el segundo menor gasto público por alumno, solo por delante de Madrid? En realidad, los expertos suelen colocar las principales razones fuera de la escuela. Por ejemplo, en un mercado laboral lleno de empleos no cualificados en la construcción, la hostelería o el campo. De hecho, el abandono se ha reducido en 9,8 puntos durante la crisis en toda España, y 10 en Andalucía. Aun así, otras autonomías, como Castilla-La Mancha o Murcia, que partían de una situación similar, han reducido el abandono bastante más. "Honestamente, no creo que las administraciones educativas hayan conseguido reducir nada", dice el profesor de Sociología de la Universidad de Salamanca Jaime Rivière, que se remite, de nuevo, al mercado laboral.

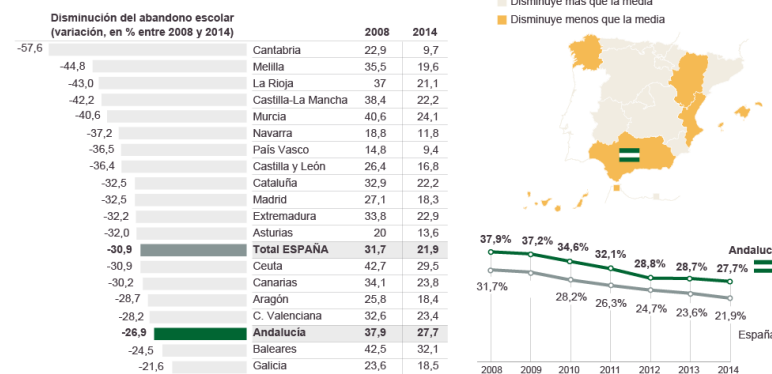
Además, incontables investigaciones señalan el contexto socioeconómico y cultural como la variable que más influye en los resultados escolares. Por ejemplo, los alumnos de 15 años que tienen en su casa más de 200 libros obtienen en la prueba de matemáticas de Pisa 124 puntos más que los que tienen menos de 10 volúmenes. Para que se hagan una idea, la diferencia entre la media de España y la de Finlandia en esta prueba fue de 35 puntos en 2012 y la diferencia máxima entre autonomías españolas, de 56. No debe tomarse el ejemplo al pie de la letra; se trata simplemente de la tosca pero cuantificable manera de atisbar una complejísima maraña de expectativas, apoyos y preferencias en torno a los estudios que se dan dentro de una familia.

"Si hay unos padres implicados, es muy difícil que el niño no siga adelante", dice la maestra Ruiz. Rivière añade: "Los resultados parecen asociados ante todo a la evolución histórica de la educación en cada región y a características sociológicas que cambian muy lentamente, como la distribución de la educación de los padres. Los hijos de clase media en Andalucía no tienen resultados peores que los de Cantabria". Entonces, ¿solo se

puede esperar? ¿Acaso la escuela no tiene nada que decir?

► **ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO**

Jóvenes entre 18 y 24 años que no han completado la segunda etapa de educación secundaria, en %.



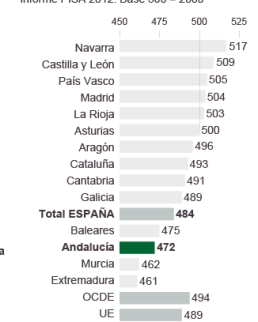
► **EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE PROFESORES**

ESPAÑA +1,9% entre los cursos 2007-2008 y 2013-2014. ANDALUCÍA +9,6%



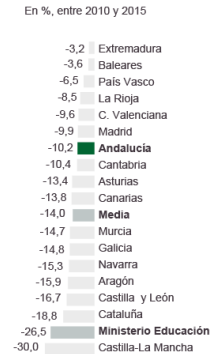
► **RESULTADO EN PRUEBA DE MATEMÁTICAS**

Informe PISA 2012. Base 500 = 2000



► **VARIACIÓN DEL PRESUPUESTO EN EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES**

En %, entre 2010 y 2015



► **PERSONAS CON ESTUDIOS SUPERIORES**

% de personas con estudios universitarios o FP Superior



► **TASA DE PARO**

Población entre 25 y 64 años, en 2013



Fuente: Instituto Nacional de Estadística (INE), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

EL PAÍS

Si se le pregunta a Ruiz, habla de mejorar la forma de dar clase para conseguir interesar a todos los niños: “Hacer que estén callados y darles la lección es fácil, pero hay que ofrecerles mucho más, porque tienen todo tipo de estímulos alrededor. Esto ya está cambiando y trabajamos cada día para hacerlo mejor”, dice Ruiz. Y las manos disponibles para hacerlo sí importan, asegura: “Antes teníamos un profesor de apoyo por cada dos grupos para el bilingüismo y ahora tenemos uno por cada tres”.

Entre 2010 y 2015, el Gobierno autónomo ha reducido su presupuesto para educación y universidades un 10%, cuatro puntos por debajo de la media de recortes del resto de comunidades. El profesorado de colegios e institutos públicos se ha reducido un 2,5% desde 2010, cuando el Gobierno central aprobó un real decreto de recortes que impulsó la reducción de plantillas; también esta cifra está por debajo de la media (-4%). Otros programas no contabilizados bajo el epígrafe de educación sí han crecido, como el de apoyo a las familias como la gratuidad de libros de texto.

Se puede discutir si es o no suficiente, pero el esfuerzo es innegable: la inversión pública en educación como porcentaje del PIB se ha mantenido desde el año 2000 y 2012 (último dato disponible) como uno de los más altos de España. Lo que ocurre es que el dinero a repartir es menos (es la segunda autonomía más pobre) y hay más estudiantes (tienen el 20% de los escolares y el 18% de la población de toda España). Por eso, a pesar del esfuerzo, el gasto por alumno es de los más bajos de España en una comunidad que además tiene más que remontar.

El instituto El Argar ha perdido casi 10 docentes en los últimos años; los profesores van ahogados y los apoyos se han resentido, admite su director, Juan Ferrer, que lleva desde 1983 dando clases y forma parte de la junta directiva de la asociación de directores de instituto de Andalucía ADIAN. Sus grandes quejas se dirigen a la burocratización del trabajo y hacia un sistema muy rígido “obsesionado con los *ranking*”. Para él, habría que ofrecer titulaciones de FP mucho más actualizadas y, sobre todo, vinculadas a los trabajos disponibles en su misma provincia.

Ferrer tiene dos hijas. Una estudia un máster y la otra, aunque ha aprobado varias veces la oposición a profesora, no consiguió plaza. Cuenta que, tradicionalmente, la única opción de progreso para muchos almerienses era salir de allí. Hoy, pasada la fiebre del milagro económico de los invernaderos y con una tasa de paro del 35,7%, insiste: “La única salida posible es la formación y la cultura”. En el colegio Ginés Morata, María Dolores Ruiz, que tiene tres hijos (un maestro, una farmacéutica y un ingeniero que ahora está buscando trabajo en Francia), cuenta que el año que viene podría jubilarse, pues cumple 60 años. Pero no quiere: “Creo que aún tengo mucho que aportar y me queda mucha ilusión”.



La mejor maestra del mundo

Nancie Atwell tiene un truco: sus alumnos escogen lo que leen

Marta Torres. Nueva York. 15.03.2015

Es oficialmente la mejor profesora del mundo. Nancie Atwell ganó ayer el Premio Profesor Global (Global Teacher Prize), el «Premio Nobel» de los profesores. Se llevará un millón de dólares, que destinará a su Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje, del estado de Maine, en el noreste de Estados Unidos.

Para Nancie Atwell, el truco es sencillo: dejar que el niño elija lo que quiere leer para que luego escriba bien.

Ella descubrió su amor por los libros cuando se recuperaba de una fiebre reumática de niña. Enseña la asignatura de inglés como si se tratase de hacer un trabajo en grupo donde hay que leer y escribir. Lo explica en su libro «In the Middle», que va por su tercera edición. Con las dos primeras, se han vendido medio millón de ejemplares. En sus clases, sus alumnos escogen los temas sobre los que quieren escribir y los libros que deben leer. Terminan escribiendo una media de 20 textos que se podrían publicar y leyendo 40 libros al año. La clave es el compromiso que adquieren con ellos mismos y lo que hacen.

Fundó el Centro para la Enseñanza y Aprendizaje en 1990. Sus profesores se dedican sobre todo a dar seminarios, escribir libros técnicos y artículos e invitan a otros profesores de dentro y fuera de Estados Unidos para que pasen una semana en su centro. A Nancie Atwell, le gusta porque así también los estudiantes de las zonas rurales del estado de Maine conocen otras culturas, y tienen la oportunidad de convertirse en «ciudadanos globales».

No pudo ser

César Bona García, el profesor del Colegio Puerta de Sancho, de Zaragoza, fue uno de los 50 candidatos que optaban a este premio internacional. Para él lo importante es la implicación de los niños en la sociedad.



La Universidad Pompeu Fabra, la más «productiva» de España

MANUEL TRILLO / MADRID. 16/03/2015

Las privadas ganan en docencia y las públicas en investigación, según la tercera edición del U-Ranking

La Pompeu Fabra lidera de nuevo la **productividad** de las universidades españolas, según la tercera edición del U-Ranking, desarrollada por la Fundación BBVA y el Ivie y que pretende ser una herramienta con la

que comparar las facetas **investigadora y docente** de las distintas **instituciones académicas**. Por primera vez se incluyen **once universidades privadas**, que concentran el 60% del alumnado de grado del sistema privado o el 80% de su producción investigadora.

Según los autores, el resultado confirma la sustancial **heterogeneidad** interna del **sistema universitario español**, tanto en especialización como en productividad. Las diferencias de **rendimiento** son elevadas entre universidades, de manera que las más eficientes doblan en productividad a las menos, aunque también dentro de las mismas y a nivel regional. Entre universidades **públicas y privadas** se observan las mayores diferencias al distinguir entre resultados docentes e investigadores.

Muestra de la heterogeneidad existente es, según las conclusiones extraídas de la comparación, la distinta productividad en docencia e investigación de las universidades privadas y públicas. Las primeras están mucho más orientadas a la primera actividad. De hecho, su **productividad docente** supera en un 11% la media del sistema y siete de las once universidades que ocupan los cuatro primeros escalones del ranking docente son privadas.

En cambio, destacan los responsables de este estudio, solo dos universidades **privadas** aparecen entre las 25 primeras en **productividad investigadora**, situándose un 40% por debajo de la media de productividad investigadora del sistema.

Ranking de productividad de las universidades españolas. Edición 2015

Ranking	Índice	Universidad	Ranking	Índice	Universidad	Ranking	Índice	Universidad
1	1,5	U. Pompeu Fabra	5	1,1	U. de València	7	0,9	U. de Murcia
2	1,4	U. Carlos III	5	1,1	U. Jaume I	7	0,9	U. de Oviedo
2	1,4	U. Autónoma de Barcelona	5	1,1	U. Ramon Llull	7	0,9	U. de Valladolid
2	1,4	U. Politécnica de Catalunya	6	1	Mondragon Unibertsitatea	7	0,9	U. del País Vasco
2	1,4	U. Politécnica de València	6	1	U. Complutense	7	0,9	U. Pontificia Comillas
3	1,3	U. Autónoma de Madrid	6	1	U. de Almería	7	0,9	U. Rey Juan Carlos
3	1,3	U. de Navarra	6	1	U. de Deusto	8	0,8	U. Cardenal Herrera - CBU
4	1,2	U. de Cantabria	6	1	U. de Granada	8	0,8	U. de Burgos
4	1,2	U. Miguel Hernández de Bche	6	1	U. de Huelva	8	0,8	U. de Extremadura
4	1,2	U. Politécnica de Madrid	6	1	U. de Salamanca	8	0,8	U. de Jaén
4	1,2	U. de Barcelona	6	1	U. de Sevilla	8	0,8	U. de La Laguna
4	1,2	U. Internacional de Catalunya	6	1	U. de Zaragoza	8	0,8	U. de Las Palmas de Gran Canaria
4	1,2	U. Rovira i Virgili	6	1	U. Pablo de Olavide	8	0,8	U. Europea de Madrid
5	1,1	U. de Alcalá de Henares	6	1	U. Politécnica de Cartagena	8	0,8	U. da Coruña
5	1,1	U. de Alicante	6	1	U. de Vigo	9	0,7	U. Católica de Valencia S. Vte. Mártir
5	1,1	U. de Córdoba	6	1	U. de Girona	9	0,7	U. de La Rioja
5	1,1	U. Pública de Navarra	7	0,9	U. de Cádiz	9	0,7	U. de Vic
5	1,1	U. de Santiago de Compostela	7	0,9	U. de Castilla-La Mancha	10	0,6	UNED
5	1,1	U. de les Illes Balears	7	0,9	U. de León	10	0,6	U. Oberta de Catalunya
5	1,1	U. de Lleida	7	0,9	U. de Málaga			

Mayor productividad investigadora

Las mejores universidades **públicas** presentan **buenos resultados docentes** pero, sobre todo, lideran la investigación, subrayan. Así, las 14 universidades con **mayor productividad investigadora** son **públicas**, ocupando por completo los seis primeros escalones del correspondiente ranking.

Finalmente, ocho de las diez universidades primeras en desarrollo tecnológico e innovación son públicas y las privadas alcanzan niveles medios de productividad un 20% inferiores a la media en estas actividades.

A la Pompeu Fabra, primera por tercera vez consecutiva, le siguen en productividad las universidades Carlos III, **la Autónoma de Barcelona** y las politécnicas de Cataluña y Valencia. En cuanto a volumen de resultados, el ranking está encabezado por la Complutense, seguida de la Universidad de Barcelona y la de Granada.

En la combinación de productividad y volumen, la que mejor parada sale es la **Universidad Politécnica de Valencia**, ya que aparece entre el grupo de las cuatro segundas en productividad y en el cuarto lugar en volumen.

Por comunidades, **Cataluña y Navarra** son las que cuentan con sistemas universitarios **más productivos**, obteniendo un mayor volumen de resultados a igual nivel de recursos utilizados, seguidas de Cantabria, Comunitat Valenciana, Madrid e Illes Balears. El U-Ranking confirma asimismo la relevancia en la producción de conocimiento de las áreas metropolitanas de Madrid, Barcelona y Valencia.

En la elaboración de esta tercera edición de U-Ranking ha participado un equipo de investigadores y técnicos del Ivie, dirigido por Francisco Pérez, catedrático de Análisis Económico de la Universidad de Valencia y director de Investigación del Ivie, y que integran también los profesores Joaquín Aldás, Francisco Goerlich y José Manuel Pastor, así como Juan Pérez, Irene Zaera, Rodrigo Aragón y Héctor García. Además, ha contado con la colaboración de expertos en evaluación de la **actividad universitaria** y su calidad pertenecientes a 12 universidades españolas

Ranking de volumen de resultados de las universidades españolas. Edición 2015

Ranking	Índice	Universidad	Ranking	Índice	Universidad	Ranking	Índice	Universidad
1	4.4	U. Complutense	17	1.3	U. de Castilla-La Mancha	23	0.7	U. de Jaén
2	3.8	U. de Barcelona	17	1.3	U. de Valladolid	23	0.7	U. de Girona
3	3.2	U. de Granada	18	1.2	U. de Alcalá de Henares	23	0.7	U. Oberta de Catalunya
4	3.1	U. de Sevilla	19	1.1	U. de Córdoba	24	0.6	U. de Huelva
4	3.1	U. Politécnica de Madrid	19	1.1	U. de La Laguna	24	0.6	U. de León
4	3.1	U. Politécnica de Valencia	19	1.1	U. de Vigo	24	0.6	U. Páblo de Clavide
5	3	U. de Valencia	20	1	U. de Cádiz	24	0.6	U. Pública de Navarra
6	2.9	U. del País Vasco	20	1	U. Rey Juan Carlos	24	0.6	U. de Lleida
7	2.8	U. Autónoma de Barcelona	20	1	U. Pompeu Fabra	25	0.5	U. de Deusto
8	2.7	U. Politécnica de Catalunya	21	0.9	U. de Cantabria	26	0.4	U. Europea de Madrid
9	2.5	U. Autónoma de Madrid	21	0.9	U. de Extremadura	26	0.4	U. Politécnica de Cartagena
10	2.3	UNED	21	0.9	U. de Las Palmas de Gran Canaria	26	0.4	U. Pontificia Comillas
11	2.2	U. de Zaragoza	21	0.9	U. Jaume I	27	0.3	U. Católica de Valencia S. Vte. Martí
12	2	U. de Santiago de Compostela	21	0.9	U. Ramon Llull	27	0.3	U. de Burgos
13	1.8	U. de Málaga	21	0.9	U. Rovira i Virgili	28	0.2	Mondragon Unibertsitatea
14	1.6	U. de Salamanca	22	0.8	U. de Navarra	28	0.2	U. Cardenal Herrera - CEU
15	1.5	U. Carlos III	22	0.8	U. Miguel Hernández de Bche	28	0.2	U. de La Rioja
15	1.5	U. de Alicante	22	0.8	U. ds Conflua	28	0.2	U. Internacional de Catalunya
15	1.5	U. de Murcia	22	0.8	U. de les Illes Balears	29	0.1	U. de Vic
16	1.4	U. de Oviedo	23	0.7	U. de Almería			

EL PAÍS

El suelo del colegio privado, negocio para Granados

La Operación Púnica pone el foco en la cesión de parcelas públicas para centros privados, una fórmula que ha vivido un boom en Madrid en una década de la mano de Aguirre

Cuatro colegios concertados de Madrid, investigados en la Púnica

PILAR ÁLVAREZ Madrid 16 MAR 2015

La trama de corrupción en la Comunidad de Madrid destapada en la Operación Púnica ha puesto uno de sus múltiples focos en la nueva enseñanza concertada. El sistema que supone dar suelo público a entidades privadas a cambio de la construcción del colegio —fórmula que creció de manera exponencial durante la presidencia de Esperanza Aguirre— permitió supuestamente grandes negocios a los principales imputados en la trama, el ex consejero Francisco Granados y su amigo constructor David Marjaliza.

Cuando fueron detenidos los dos supuestos cerebros de la trama de corrupción, la Guardia Civil requirió documentación de cuatro centros concertados a la Comunidad de Madrid. Tres en Valdemoro (donde Granados fue alcalde hasta 2003) y otro en Torrejón de Ardoz. La Consejería de Educación envió a los agentes a los Ayuntamientos correspondientes, por tratarse de acuerdos firmados entre cooperativas y los citados Consistorios.

El diario Abc publicó que Granados recibía entre 900.000 y 1,2 millones de euros de *mordidas* por la construcción de colegios de una empresa (Alfedel) que ha gestionado la puesta en marcha de 18 centros de este tipo en la región, entre ellos los cuatro investigados. Su responsable, Alfonso Ferrón, está imputado en la causa. Declaró ante el juez de la Audiencia Nacional Eloy Velasco el pasado 26 de febrero y negó haber efectuado ningún pago. El juez no le impuso ninguna medida cautelar, según su abogado.

Un informe de la Agencia Tributaria incluido en la causa señala un pago sospechoso de medio millón de euros que hace una cooperativa a una de las empresas de Marjaliza por la construcción de un colegio. Las supuestas mordidas a Granados no aparecen en los papeles del sumario hecho públicos hasta la fecha pero, con la noticia, resurgieron las críticas a los 'colegios negocio', como los llaman sus detractores.

CC OO ha pedido una auditoría en Madrid para que se revoquen "todos los conciertos con coste alto para el erario público y que han sido impulsados en detrimento de los centros públicos". La oposición exige explicaciones al ministro José Ignacio Wert porque su reforma educativa (la Lomce) incluyó una modificación que da carta de naturaleza a estas cesiones.

En Madrid, se han cedido entre 2000 y 2013 unas 80 parcelas su suman más de millón y medio de metros cuadrados de terreno, según estimaciones de UGT. La Consejería de Educación madrileña, con 1.634 centros

públicos y 563 concertados, admitía 79 parcelas en 2011 pero no ofrece estimaciones actualizadas. No hay parangón en ninguna otra región. La Comunidad Valenciana, que anunció en 2000 un plan similar, tiene los concursos paralizados.

Los suelos madrileños han ido a parar a congregaciones ultrarreligiosas que segregan por sexos o a empresarios ajenos al sector, como el ex presidente de la patronal madrileña Arturo Fernández, que ha gestionado a medias con un socio tres colegios de los que se deshizo en 2014. Se han firmado convenios de cesión de suelos municipales y regionales para colegios en nuevos desarrollos urbanísticos con Ayuntamientos de todos los colores políticos, aunque mayoritariamente del PP. El Gobierno regional defiende que las familias demandan este tipo de educación y apela a la “libertad de elección” de los padres.

Los cooperativistas a los que se les adjudica el suelo deben pagar un canon anual. Las cantidades pueden llegar a oscilar entre 8.000 y más de 400.000 euros. Ellos construyen y sufragan el edificio, con lo que la Comunidad se ahorra unos 15 millones de euros. La Administración paga los sueldos y los gastos de funcionamiento. El cálculo se hace por módulo (aula) o por alumno.

Según distintas estimaciones, el precio de un alumno de un centro público ronda los 5.500 euros frente a 3.500 en la concertada. Distintas fuentes del sector señalan que son cantidades insuficientes para mantener el día a día de los centros, más aún cuando sus gestores deben afrontar el pago del crédito pedido para construirlo y que en ningún caso se compensa desde la Administración. Y ahí entran en juego las familias.

Las cuotas que pagan los alumnos –voluntarias y no lucrativas por ley- se han disparado con este modelo. En uno de los colegios de Arturo Fernández, las familias pagaban 210 euros al mes. En un centro del Opus sobre terrenos de la Comunidad de Madrid se abonaban 170 euros. Uno de los centros investigados en la Púnica cobra 120. La media de los colegios de Escuelas Católicas, principal gestor del antiguo modelo concertado religioso en Madrid, es de 30 euros.

Lo que pagan las familias

Sobre el papel, la educación concertada es tan gratuita como la pública. La normativa solo permite cobrar aportaciones voluntarias por clases complementarias o actividades extraescolares cuyos precios no deberían ser lucrativos. El carácter voluntario no siempre queda claro. Un estudio de la OCU de 2012 señalaba que el 90% de los concertados obliga al pago de cuotas.

En uno de los centros promovidos por Alfadel, el Valle del Miro (Valdemoro), las familias pagan 120 euros mensuales por una hora extra al día que se imparte de 9.00 a 10.00 para primaria y de 12.00 a 13.00 en infantil. Se llama complemento formativo y abarca actividades deportivas o idiomas. Las familias también pagan por el material escolar, por el uniforme (incluido el gorro de la piscina) y por un iPad en leasing que les cuesta 300 euros al año más un seguro de 250 euros. Sumando comedor, material escolar y uniforme (incluido el gorro para bañarse en la piscina o los cuadernos) ronda los 300 euros mensuales por hijo, según familias consultadas. Responsables de Alfadel aseguran que en sus centros se advierte claramente de ese carácter voluntario y que, con la crisis, se ha disparado el número de familias que no abonaban ninguna cantidad sin que eso haya tenido consecuencias. Desde la Consejería de Educación madrileña señalaban que estas actividades “siempre están bajo control de la Inspección educativa” que realiza supervisiones ordinarias. En el último año han impuesto dos sanciones.

Sobre el papel, la educación concertada es tan gratuita como la pública. La normativa solo permite cobrar aportaciones “voluntarias” por clases complementarias o actividades extraescolares que en los últimos años han disparado sus precios en muchos centros. En uno de los centros promovidos por Alfadel, el Valle del Miro (Valdemoro), las familias pagan 120 euros mensuales por una hora extra al día que se imparte de 9.00 a 10.00 para primaria y de 12.00 a 13.00 en Infantil. Se llama complemento formativo y abarca actividades deportivas o idiomas. Las familias también pagan por el material escolar, por el uniforme (incluido el gorro de la piscina) y por un iPad en leasing que les cuesta 300 euros al año más un seguro de 250 euros. Sumando comedor, material escolar y uniforme (incluido el gorro para bañarse en la piscina o los cuadernos) supone unos 300 euros mensuales por hijo, según una madre consultada. El cobro es legal siempre que se especifique que estas actividades son voluntarias.

Valencia copia el modelo madrileño

JUAN M. JÁTIVA

La empresa Alfadel, investigada en la Operación Púnica, concurría a la construcción de los dos colegios privados sobre suelo público que hasta la fecha ha licitado la Generalitat Valenciana, en Elche y Calp. Con los concursos convocados en julio del año pasado, el Gobierno de Alberto Fabra cumplía un compromiso electoral consistente en favorecer los llamados centros de iniciativa social (CIS) para concertar a 75 años. El canon anual es de 8.500 y 11.500 euros. En total, cinco ayuntamientos acordaron ceder suelo a tal fin, pero solo dos ha querido llegar hasta el final.

Según las actas oficiales, Alfedel ha quedado fuera en ambos casos al no subsanar deficiencias relativas al objeto social, sin "relación directa con el objeto de la concesión", y carecer de "solvencia económico-financiera", porque su cuenta anual en el Registro Mercantil era "inferior a 500.000 euros". Llama la atención en una firma que ya ha gestionado 18 centros en Madrid. Al no constar "ningún acto tendente a subsanar las deficiencias observadas", esta empresa ha quedado fuera de ambos concursos. En Calp su eliminación fue certificada el 20 de febrero; a partir de ahí, solo queda una aspirante en liza. Los socialistas pidieron el viernes en el pleno de Calp la retirada de la licitación, porque "visto lo ocurrido en Madrid, todo el proceso está bajo sospecha". En Elche, además de la empresa madrileña se presentaron tres firmas más, cuyas ofertas fueron desestimadas. Pese a ello, la consejera de Educación, María José Català, dijo el viernes que se volvería a licitar.



DATOS RECOPIADOS POR LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA

La Religión sigue perdiendo alumnos

El porcentaje de alumnos matriculados en la asignatura cae un 1,5% con respecto al curso pasado

ADELA MOLINA MADRID 17/03/2015

La religión católica sigue perdiendo terreno en la enseñanza. Si el curso pasado (2013 - 2014) los matriculados en la asignatura representaban el 65% del total de estudiantes, este curso (2014 - 2015) son el 63,5%, según los datos recopilados por la Conferencia Episcopal Española (CEE). En número redondos más de **3 millones 521 mil alumnos** ha optado por la materia de los casi 5 millones 544 mil escolarizados. El descenso se da en todos los niveles educativos excepto en bachillerato donde sube un 0,9%.

Precisamente **en bachillerato la asignatura dejará de ser de oferta obligatoria** a partir del curso que viene cuando empiece a aplicarse la nueva ley educativa, la LOMCE. Los obispos vuelven a lamentar este punto en el comunicado en el que informan de los datos y aseguran que **no se está garantizando el derecho de los padres**, ni se cumple el mandato constitucional, ni los acuerdos con la Santa Sede.

Si nos fijamos únicamente en las cifras de la **escuela pública** la caída es generalizada en todas las etapas sin excepción. En un solo curso el porcentaje de **matriculados en religión ha pasado del 54,7% al 51,9%**.

El número de alumnos de religión no ha dejado de caer desde el curso 2002-2003, entonces el porcentaje de alumnos matriculados en la asignatura rozaba el 79%.

EL PAÍS

La elección de docentes sustitutos enfrenta a sindicatos y directores

Se valorará más el perfil que la antigüedad del candidato

CAMILO S. BAQUERO Barcelona 17 MAR 2015

Los centros educativos del Maresme-Vallés Oriental comenzarán, a partir de hoy, una prueba piloto para escoger a los profesores sustitutos utilizando el nuevo sistema telemático diseñado por el Departamento de Enseñanza. Además del aplicativo, la Generalitat replanteó la norma para que prevaleciera el perfil del candidato sobre su antigüedad. Los sindicatos creen que el baremo es poco transparente y que puede derivar en "dilemas morales" para los directores. Éstos, por su parte, reivindican su liderazgo y rechazan que se ponga en duda su actuación.

El decreto, que se aprobó el año pasado, convierte a los directores prácticamente en los jefes de personal de los centros. Antes, para llenar las plazas que quedaban vacantes, se tenía en cuenta la antigüedad de los candidatos a ocuparlas y los años dedicados a la labor educativa. Con la reforma, los directores pueden solicitar un perfil determinado y el sistema entrega una lista de posibles candidatos, de acuerdo con la bolsa de trabajo del departamento. Los directores hacen al menos tres entrevistas y evalúan por ejemplo el compromiso con el proyecto educativo del colegio o instituto. La vacante se termina cubriendo de manera inmediata

USTEC·STE, que pidió desobediencia a los directores en una carta, considera que Enseñanza está obligando a los jefes de los centros a asumir una carga burocrática que le corresponde a la Administración, con “procesos complejos y amplios márgenes de discrecionalidad”. Desde Comisiones Obreras creen que esto solo debería aplicarse para plazas con un perfil muy específico. USTED·STE llevó el año pasado ante el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña el decreto de la Generalitat que regula las plantillas y la provisión docente, un recurso aún pendiente de resolución.

El departamento siempre ha defendido que con la medida da más autonomía a los centros, se responde a las necesidades y se maneja mejor el talento.

La Junta Central de directores de primaria y secundaria respondió ayer a la carta del sindicato. “El hecho de seleccionar el mejor profesional para cubrir una plaza determinada es nombrar a dedo?. Si un taller mecánico tiene de baja a un especialista eléctrico sería lógico que la cubriera con un otro trabajador que tenga la misma especialidad, pero eso no se entiende”, criticaron.

Los directores defienden que la entrevista a los candidatos solo implicará el 30% en la puntuación final y que se prevé respetar la prelación de los aspirantes. “Se valorarán aspectos cualitativos y méritos objetivos, como la nota media del título, la experiencia acreditada, el conocimiento de una lengua extranjera, etc.”

ESCUELA

España El cambio educativo competencial recupera su protagonismo

Saray Marqués

Hubo un tiempo en que el discurso en torno a las competencias básicas (ahora clave) tuvo alfombra roja en el Ministerio de Educación. Coincidió con la primera época dorada del proyecto de innovación Atlántida, con Alejandro Tiana como secretario de Estado. Ya en la última etapa del Gobierno anterior, con Ángel Gabilondo como ministro, al elaborar los planes de cooperación territorial, los especialistas del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Cniie) repararon de nuevo en un modelo que había llevado con éxito el aprendizaje por competencias a unos 300 centros de Zaragoza, Huelva y Valencia, y había logrado el apoyo de consejerías como la de Canarias y Extremadura.

Hablar de Atlántida era, y es, hablar de Florencio Luengo –profesor de Lengua y Literatura y pedagogo, y un apasionado del cambio metodológico– y de su maestro canario, José Moya Otero, especialista universitario en Metodologías. El equipo del Ministerio les llamó para liderar pedagógicamente la apuesta competencial en 2010 y, ya con José Ignacio Wert como ministro, continuó requiriendo sus servicios para el proyecto Combas (de Competencias Básicas), del Cniie y 15 comunidades autónomas, del que decidió no prescindir en vistas del consenso alcanzado y la satisfacción de las consejerías participantes. Al finalizar el curso 2012 se publicó la Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas (disponible en la web del Ministerio, en el apartado de publicaciones) y, tras finalizar el pilotaje en octubre del año pasado, en diciembre se presentó la memoria resultante, que cierra la fase de investigación-acción, en la que han participado más de 1.000 centros y 30.000 docentes, uniendo la fuerza de Combas a la de las réplicas similares que varias comunidades han desarrollado.

Larga vida a Atlántida

La labor de Atlántida, ahora de la mano de la UNED, no se ha detenido. Junto con ocho consejerías (Andalucía, Valencia, La Rioja, Navarra, Asturias, Canarias, Galicia y Extremadura) forma parte de KeyCoNet, la red europea de competencias básicas. Un artículo firmado por Florencio Luengo, Alejandro Tiana –hoy rector de la UNED– y Pepe Moya, actual director general de FP en Canarias, titulado *Implementing Key Competences in Basic Education: reflections on curriculum design and development in Spain* y publicado en el *European Journal of Education*, le había valido a Atlántida su pasaporte hacia esta nueva red.

Precisamente bajo el paraguas de KeyCoNet se celebraban el pasado martes 17 de marzo las II Jornadas Cambio educativo y competencias para la vida. Las redes internacionales del cambio educativo competencial y el futuro del sistema educativo en España. Este tipo de actos, de difusión y extensión, se completa con otros trabajos, por ejemplo, para estudiar cómo promover el aprendizaje por competencias dentro de los

márgenes de los decretos que desarrollan la Lomce, muy dispares según las autonomías.

Los socios de KeyCoNet Spain presentes en las sesiones de trabajo (las consejerías de Andalucía, Extremadura, Galicia, la Comunidad Valenciana, La Rioja, Navarra, Asturias, Canarias, junto a las asociaciones AELE y Actitudes, coordinados por UNED y Atlántida), explica Luengo, “de verdad se creen el cambio europeo”, con comunidades del PSOE y el PP “lanzadísimas” en su apuesta: “Sí a los contenidos, pero en acción”. Como ejemplo cita a una de cada: Andalucía, con su proyecto Picba, que desarrolla la experiencia global e incluye una plataforma digital que favorece el cambio en las programaciones o los informes de los alumnos elaborados por competencias; y la Comunidad Valenciana, que además de hacer una lectura del progreso de la propia Lomce, entrega matrices y documentos muy avanzados a los centros, y promueve un plan de formación para toda la comunidad.

Combas y Picba

El proyecto Combas ha sido, junto con Picba, reconocido por la red KeyCoNet, dentro de una selección de 19 casos en toda Europa, un estudio transversal que se encargó de presentar en las jornadas la profesora de la Universidad Complutense, Estela D’Angelo. “Abordamos distintos modelos de desarrollo competencial empleando la perspectiva más abierta, preguntándonos para qué sirve lo que enseñamos más allá de las exigencias sociopolíticas del momento histórico”, explica la investigadora. En su trabajo, el objetivo es hallar puntos en común, variables compartidas que puedan tomarse como referencia por otras iniciativas venideras. “Como en cualquier proceso de innovación nos cuestionamos cómo actuar, cómo evaluar, qué debemos potenciar para que el saber se emplee para resolver situaciones, para que el currículo se entienda como algo integrador, no parcelado en contenidos aislados”, explica. Entre los distintos casos, que constituyen un buen reflejo de lo que se está haciendo en Europa, los hay elegidos por potenciar la relación del ámbito educativo con otros, como el mundo de la arquitectura o el arte; por emplear las TIC para apoyar a los equipos docentes, por ejemplo, en la gestión de un centro; por retomar con éxito actuaciones anteriores; por entender el equipo docente como una comunidad de estudio; por implicar a todos, a las familias, a los alumnos, a los equipos de orientación, en el cambio de mentalidad hacia el desarrollo competencial y por lograr un trabajo mancomunado con las administraciones educativas.

En este último aspecto destacan tanto Combas como Picba. Sin embargo, el Ministerio de Educación fue el gran ausente de las jornadas. Ni por la mañana, en la reunión con los socios de la red KeyCoNet Spain, ni por la tarde, en la presentación de los estudios y la mesa de debate, acudió ningún representante. Su ausencia en el programa del acto, donde no quiso figurar, lo presagiaba. “Es como si hubiese dos ministerios: el que ha patrocinado Combas y defiende la orden de competencias clave editada en enero 2015, que ahora desarrolla un estupendo marco competencial junto a las consejerías, frente a otro que decide que se han de pasar unas reválidas con consecuencias para la titulación, o fija unos estándares sin acuerdo con la comunidad, mal definidos y alejados del enfoque competencial. Pero siempre espero que en este pulso el primero gane la batalla frente al anquilosamiento del segundo”, confesaba Luengo.

¿Qué sistema?

El segundo objetivo de las jornadas fue debatir en torno al sistema educativo español. “En Atlántida siempre hemos sido muy puente, y a eso aspiramos, a construir una buena alternativa que ponga de acuerdo a la izquierda, la derecha y el centro, que logre que todos rememos hacia un acuerdo que vertebré el sistema educativo respetando identidades, y que aleje la educación de la pelea diaria, que no sea la solución de unos contra los otros, que deje a un lado las ideologías y en el debate de ideas establezca unas líneas comunes, de base”, proclamaba Luengo, en un planteamiento optimista dada nuestra historia reciente.

Entre los encargados de plasmar su propuesta, Julio Rogero por el Foro de Sevilla o Patricio de Blas por el colectivo Lorenzo Luzuriaga. Rogero mostró la necesidad de delimitar “qué tipo de vida queremos que promueva el sistema educativo” cuando se nos llena el discurso del término “competencias para la vida”. “Y, desde ese modelo de vida humana digna, promover competencias y capacidades que hagan difícil la existencia de cualquier sistema inhumano, injusto y radicalmente desigual como el que sostenemos, vivimos y padecemos”, continuó.

Por su parte, De Blas propuso la exigencia de llegar a acuerdos puntuales en aspectos concretos (el diagnóstico del sistema educativo, los problemas fundamentales de este y las políticas para resolverlos que puedan perdurar en el tiempo), planteó la conveniencia de crear un Instituto Nacional de Desarrollo Curricular en colaboración con las comunidades autónomas y el Instituto Nacional de Evaluación, o la necesidad de que la Formación Profesional se aborde como una política de Estado que rebasa el ámbito educativo.

Por último, el especialista internacional, Juan Manuel Moreno, analizó las debilidades del sistema educativo que, sostuvo, pierde una oportunidad histórica si no logra apartar la educación de la pelea ideológica y configura unos objetivos de mejora a veinte años vista.

Comunidad de Madrid La trama Púnica apunta a un supuesto caso de corrupción en la construcción de cuatro colegios concertados

L.S.V.

Según el resumen del caso Púnica desvelado por el periódico ABC, Granados, ex secretario general del PP de Madrid, y su socio, David Margaliza, habrían encontrado el modo de hacer un negocio sumamente rentable con la puesta en marcha de nuevos colegios concertados. Granados, haciendo uso de sus influencias políticas, conseguía que algunos ayuntamientos madrileños cedieran suelo por debajo del precio de mercado para la construcción de un colegio concertado que pronto se aseguraba el concierto económico con la Consejería de Educación. Alfedel, una sociedad registrada en Valdemoro, el municipio en el que Granados fue alcalde entre 1999 y 2003, se encargaba de promover los centros concertados, que luego vendía a cooperativas de profesores.

Según ABC, Alfedel pagaba presuntamente a Granados y a Marjaliza una comisión que dependía de las características del colegio, pero que podía situarse entre los 900.000 y el 1,2 millones de euros. Un contrato falso de consultoría entre Alfedel y una empresa de Marjaliza daba una aparente cobertura de legalidad. La empresa que se encargaba de construir el colegio era propiedad también de Marjaliza.

La investigación judicial se centra en cuatro colegios concertados, tres de ellos en el municipio de Valdemoro y uno en Torrejón de Velasco, todos ellos promovidos por Alfedel, cuyo propietario, Alfonso Ferrón del Río, está también imputado en el mismo caso. Alfedel es responsable de 18 centros concertados en la Comunidad de Madrid, uno en Cartagena y otro en Palma de Mallorca, según recogía de su web El País, poco antes de dejar de estar operativa.

Algunos sindicatos como FETE-UGT Madrid o CCOO han venido denunciado desde hace años la cesión de terrenos públicos para la construcción de colegios concertados. FETE-UGT Madrid cifra en 82 parcelas y en más de un millón y medio de metros cuadrados el suelo transferido a muy bajo coste por la Comunidad de Madrid para la construcción de centros privados o concertados.

CCOO ha reclamado una auditoría para esclarecer posibles actuaciones irregulares, al tiempo que recuerda que en los últimos años se han cedido numerosas parcelas públicas para que se construyeran centros privados-concertados "sin ningún tipo de control ni transparencia".

Granados, que fue consejero de Esperanza Aguirre entre 2003 y 2011, secretario general del PP de Madrid, diputado regional, senador y director de la campaña electoral de la ex presidenta madrileña en las elecciones autonómicas de 2011, está en prisión desde el pasado mes de octubre acusado de tráfico de influencias y cobro de comisiones. El ex consejero madrileño fue detenido, al igual que David Marjaliza, en una operación en la que se produjeron 51 arrestos. El juez de la Audiencia Nacional Eloy Velasco señaló en un auto que Granados habría participado en una red de tráfico de influencias "a lo largo de su carrera política".

Cantabria El Consejo Escolar aprueba un dictamen en contra de que haya becarios

Beatriz Lucas

El Consejo Escolar de Cantabria dictaminó en contra de la presencia de becarios en los centros escolares. En la ocasión, 17 de los 31 miembros presentes votaron en contra de la iniciativa de la Consejería de Educación. Entre quienes se opusieron a la norma se encontraban los representantes sindicales de CCOO, UGT, STEC, y la Federación de Asociaciones de Padres de la enseñanza pública. La votación fue bastante ajustada, ya que a favor del dictamen votaron 14 miembros.

El Programa de Iniciación a la Profesión Docente (BIP), que ofrecían 580 euros a los profesores recién diplomados por un período de cuatro meses de prácticas tuteladas en centros educativos, han sido uno de los grandes fracasos de la Consejería dirigida por Miguel Ángel Serna, ya que apenas se cubrieron un 30% de las plazas ofertadas (180 de las más de 500).

Replanteamiento del programa

El sindicato STEC pide la retirada de la normativa: "Es necesario un replanteamiento global del Programa de Iniciación a la Profesión Docente", afirma, y añade que, entre otros aspectos negativos, la orden de la Consejería

se planteaba sin haberse discutido en el seno del Consejo Escolar de Cantabria. “La elaboración ha adolecido de un mínimo debate conjunto entre todos los sectores de la comunidad educativa”, asegura.

Añade, además, que “no aporta nada al sistema y sí, en cambio, resta recursos, ya que no forma parte de las prioridades en el actual contexto de recortes”. Según el dictamen, la aparición de la figura del becario “supone un paso más en esta senda de precarización”.

Otro de los aspectos que preocupa a la comunidad educativa es que este programa originará malestar en los centros por la comparación que se establecerá entre interinos y becarios. “Los interinos, pese a tener toda la responsabilidad profesional de cualquier enseñante, recibirán retribuciones que, en el caso de los nombramientos a un tercio de jornada, serán semejantes a las de un becario”, apunta el texto.

Formación mal planteada

Les inquieta también las tensiones que generará con el sistema de prácticas del alumnado de Magisterio y del Máster en Educación. Y, entre otros aspectos, critica el planteamiento del programa de formación: “No profundiza en la formación práctica que el futuro docente debería tener; se equivoca desde su planteamiento inicial: no es ninguna virtud aumentar el tiempo de presencia en los centros, lo importante está en el diseño de la formación práctica, en su aplicación concreta y en las necesarias sinergias que hay que establecer entre el profesorado de la Universidad y los docentes de nuestros colegios e institutos”, alerta.

El dictamen también propone que se establezcan otras prioridades en la inversión educativa y que “se atiendan las demandas que viene haciendo la comunidad educativa; y aconseja, por tanto, la retirada de la normativa (...) y que, en ningún caso, se continúe en cursos sucesivos con el desarrollo del actual Programa de Iniciación a la Profesión Docente”.

El informe del Consejo Escolar, que es meramente consultivo, se elevará ahora a la Consejería de Educación, ya que supone que la mayoría de la comunidad educativa se opone a estas becas.

Un pleno muy difícil de convocar

Jesús Aguayo, de STEC, fue uno de los promotores del pleno extraordinario sobre las becas BIP en el que se aprobó el dictamen que las rechaza. Sin embargo, explica que llegar a celebrar el pleno extraordinario del Consejo Escolar sobre estas becas no ha sido fácil. “Reunimos un tercio de firmas de los representantes del pleno para exigir la convocatoria del pleno, pero el presidente nos contestó que entendía que el asunto de las becas BIP no era competencia del Consejo Escolar y lo remitió a los servicios jurídicos de la Consejería de Educación”, explica Aguayo. A las tres semanas estos respondieron que efectivamente era competencia del Consejo Escolar tratar este asunto. “Era evidente que el presidente no quería abordarlo, porque se temían este resultado. Pero ha quedado claro que cuando algo se plantea mal y más como una ocurrencia que como un proyecto solvente, es de esperar un resultado como este”, concluyó el representante de STEC.

Castilla y León Los interinos podrán participar en el proceso de baremación de listas hasta el 26 de marzo

Francisco Asensio

Hasta el próximo 26 de marzo, los aspirantes a puestos en régimen de interinidad en determinados cuerpos de Enseñanza Secundaria, Formación Profesional y enseñanzas de Régimen Especial podrán participar en el proceso de baremación de listas, el paso previo para formar parte de ellas, para los aspirantes que deben concurrir a la convocatoria de oposiciones 2015. Únicamente aquellos que se presenten en este proceso podrán ser aspirantes a puestos en régimen de interinidad a partir del curso 2015-2016 en las 41 especialidades convocadas.

La Consejería de Educación publicó el pasado 6 de marzo en el Boletín Oficial de Castilla y León (Bocyl) la Orden de baremación para la constitución de listas de aspirantes en régimen de interinidad en los cuerpos de profesores de Enseñanza Secundaria, de Formación Profesional, de escuelas oficiales de idiomas, de Música y artes escénicas y de Artes Plásticas y Diseño. Este proceso englobará a un total de 41 especialidades, de las cuales 19 coinciden con las que van a ser objeto de las oposiciones previstas en este año.

Se estima que el número de aspirantes que participarán en esta convocatoria ascenderá a 11.000, cifra superior al último proceso convocado para el Cuerpo de profesores de Secundaria, FP y otros cuerpos de 2010, al existir un mayor número de titulados que pueden optar.

La participación en este proceso es un requisito obligatorio para formar parte de estas listas, como también lo es concurrir a las oposiciones que se convoquen este año en Castilla y León en alguna de las 19 especialidades citadas. Los interesados pueden solicitar formar parte de las listas de interinos no solo por la especialidad a la

que haya optado en el proceso selectivo, sino también para el resto de las especialidades, ya estén o no excluidas del proceso selectivo de oposiciones.

Es importante resaltar que solo aquellos que presenten solicitud en este proceso de baremación de listas podrán ser aspirantes a puestos en régimen de interinidad a partir del curso 2015-2016 en alguna de las 41 especialidades convocadas, debiendo además presentarse posteriormente a los procesos selectivos de este año.

Las direcciones provinciales de Educación serán las encargadas de valorar los méritos de los aspirantes a través de las comisiones que se crearán para tal efecto.

441 plazas

La Consejería de Educación prevé convocar en abril los procesos selectivos con un total de 441 plazas distribuidas en 19 especialidades, correspondientes a las ofertas de empleo público de 2014 y 2015. Así, la Oferta de Empleo Público prevista para el 2015 en Castilla y León comprende 12 especialidades para el Cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria y siete para otros cuerpos con un total de 391 plazas. A estas plazas hay que añadir las 50 de la Oferta de Empleo Público de 2014. Dicha selección se comenzarán a celebrar a finales de junio.

Por tanto, la distribución total de 441 plazas de las especialidades a las que se podrán presentar los docentes son Lengua Castellana y Literatura, 71 plazas; Geografía e Historia, 65 plazas; Matemáticas, 45 plazas; Física y Química, 15 plazas; Biología y Geología, 25 plazas; Inglés, 87 plazas; Francés, 10 plazas; Educación Física, 15 plazas; Orientación Educativa, 33 plazas; Análisis y Química Industrial, 6 plazas; Hostelería y Turismo, 15 plazas; y Organización y Procesos de Mantenimiento de Vehículos, 6 plazas.

Por su parte, en el Cuerpo de profesores técnicos de Formación Profesional se convocarán las especialidades de Cocina y Pastelería, 12 plazas; y de Mantenimiento de vehículos, 5 plazas; en el de escuelas oficiales de idiomas: Inglés, 12 plazas, y Alemán, 5 plazas; en el de Música y Artes Escénicas: Trompa, 5 plazas y Viola, 4 plazas; y, finalmente, en el de Artes Plásticas y Diseño, Dibujo Artístico y Color, 5 plazas.

Catalunya Los maestros de Religión se oponen a la nueva asignatura

Mónica Bergós

En Cataluña, solo el 13% de los alumnos de las escuelas públicas cursa Religión, y esta cifra podría disminuir aún más tras la polémica reforma del ministro Wert. Los profesores de Religión catalanes, agrupados en la Asociación de Maestros de Religión de Cataluña (AMRC) han alertado de que los cambios introducidos en la materia con la Lomce van a conseguir justo lo contrario de lo que se proponía la asignatura: alejar a los estudiantes y a la sociedad todavía más de las cuestiones religiosas.

La portavoz de la entidad, Susana Vilar, ha denunciado que el nuevo currículo no ha tenido en cuenta las "capacidades cognitivas" de los alumnos, y pretende que se asuman conocimientos que no corresponden a las edades establecidas en el temario. Por ejemplo, Vilar considera "inalcanzable" que a los 7 años un alumno pueda construir un calendario litúrgico, cuando la realidad es que los niños de esa edad en su mayoría todavía no conocen los meses del año.

Tampoco está de acuerdo con objetivos recogidos en el currículo como "reconocer la incapacidad de la persona para conseguir la felicidad por sí misma", en 2º de Primaria, una reflexión demasiado avanzada para un alumno de 8 años. El temario también plantea que en 1º de Primaria los estudiantes relacionen los acontecimientos de la vida de Jesucristo con los lugares donde tuvieron lugar, objetivo que para la edad de 6 años resulta "imposible".

Vilar teme que estos errores pedagógicos, acompañados de la fuerte polémica generada en torno a la asignatura, puedan provocar que muchos padres opten por no matricular a sus hijos en Religión. De hecho, algunos directores de centros ya han repartido circulares donde aconsejan a los padres y madres que no inscriban a sus hijos en la materia el próximo curso, según denunció la portavoz.

Uno de los asuntos más conflictivos ha sido el retorno de los rezos al aula, previsto en el nuevo temario. En 3º de Primaria se incluyen actividades destinadas a que "el alumno recopile y ponga en común con sus compañeros oraciones que la comunidad cristiana utiliza cotidianamente", y en 2º de Primaria se evalúan aspectos como que los alumnos "expresen oral y gestualmente, de forma sencilla, la gratitud a Dios por su amistad".

La asociación se opone a que en la escuela se realicen plegarias. "En el colegio no se tiene que hacer rezar, sino dar a conocer los textos", ha dicho Vilar, y ha asegurado que ella nunca ha hecho rezar a sus alumnos en sus 24 años de docencia, ni cree que la mayoría de sus colegas lo hagan. Lamenta el fuerte desconocimiento que a su

juicio existe en la sociedad sobre los contenidos actuales de una clase de Religión. Fenómenos como la diversidad del alumnado en las escuelas públicas hacen que la materia se enseñe “fundamentalmente desde un punto de vista cultural”. Se aprovechan los diferentes orígenes del alumnado para abrir las clases de Religión a estudiantes no católicos y se comparan distintas culturas. La portavoz ha afirmado que hasta ahora este enfoque no ha supuesto ningún problema en los centros ni para las familias.

Críticas de la Consejería

La consejera de Educación, Irene Rigau, también se opone al temario, publicado en el BOE el pasado 24 de febrero. Ha sido especialmente crítica con la recuperación de los rezos en las aulas y la supresión del estudio de otras religiones. “La catequesis se hace en la parroquia, no en la escuela”, ha expresado la consejera, y ha recordado que la escuela pública en Cataluña es “laica”.

Con todo, uno de los asuntos que más preocupa a Rigau, y del que ha hecho campaña en su legislatura, es “el analfabetismo religioso” que, según la consejera, existe en las nuevas generaciones de estudiantes. Este es el motivo por el cual el temario de la asignatura de Valores Sociales y Cívicos, optativa a la Religión, diseñada por su Departamento, se ha elaborado con especial dedicación, y ha incluido aspectos como el conocimiento de las distintas religiones y sus costumbres.

Escola Cristiana, que agrupa a los colegios religiosos de Cataluña, también ha mostrado su disconformidad con el nuevo temario de la asignatura. Para el presidente de la institución, Carles Armengol, el contenido es “muy intervencionista”. “Es un currículo muy desarrollado y excesivamente detallado, que deja poco margen a los centros para que lo desarrollen en función de sus características”. Un rasgo, por otro lado, que es común al resto de los contenidos desarrollados por la Ley Wert.

No obstante, para Armengol, la polémica en torno a la inclusión de rezos en la escuela no está justificada, pues él interpreta que en el temario “no se dice que los alumnos vuelvan a rezar, sino que memoricen alguna oración”. Las 402 escuelas que forman parte de la entidad que dirige, por otro lado, tienen su propio proyecto, según afirmó, y deciden el enfoque a adoptar para las distintas materias.

Región de Murcia Alumnado, familias y profesorado se ‘conectan’ para prevenir los riesgos de las TIC

Juanjo Muñoz Ros

Hay que utilizar las nuevas tecnologías –no tan novedosas ya por otra parte– en el aula, pero “hay que hacerlo bien”. Eso significa conocer bien la herramienta que se está utilizando, cuidarla y, por supuesto, tomar precauciones. Estas son las premisas del profesor Andrés Carlos López Herrero, coordinador de un programa para prevenir tecno adicciones, que recibió el Premio Nacional de Educación en 2014.

El proyecto del IES Infanta Elena de Jumilla, que tiene continuidad este curso, da un especial protagonismo a los propios alumnos, pero también a sus familias y, en general, a toda la comunidad educativa. No en vano, uno de los aspectos más destacados es la realización de talleres de alfabetización digital en los que son los alumnos los que ponen al día a sus padres y, como novedad este curso, también a sus abuelos.

La suplantación de la identidad, el acceso a contenidos inadecuados y las mencionadas adicciones, son algunos de los riesgos identificados en este proyecto, y que han vertebrado la actividad con los talleres de capacitación y la creación de una guía para la optimización de los equipos informáticos.

Destaca especialmente la Guía Multimedia de Prevención, compuesta de 16 video tutoriales –alojados en su propio canal de YouTube– creados y protagonizados por los alumnos en torno a los seis riesgos principales y diez consejos contra ellos.

La duración de los vídeos va desde los 30 segundos a los 5 minutos, según el propio guion de los autores. Esta parte práctica es el paso posterior a la explicación en clase y las dinámicas de grupo. “Es la mejor forma de comprobar si han entendido algo: ver si son capaces de explicarlo a los demás”, asegura Andrés Carlos López. “Hay cosas que a los adultos nos pueden sonar a chino, como la suplantación de la identidad o el grooming; sin embargo, ellos ya conocen a gente que le ha pasado”, añade.

Educación a las familias

Estos vídeos se realizaron en las clases de su asignatura, Educación plástica y visual, aunque en su opinión “debería haber una que directamente fuera sobre competencia digital”. Todo el proyecto Prevención de las tecno adicciones. Competencia Digital para Todos se basa, precisamente, en que el conocimiento es la mejor forma de evitar los riesgos. A la vez, López descubrió que “los padres somos los que tenemos un problema con las nuevas tecnologías y lo transmitimos a nuestros hijo”. De ahí que en el IES Infanta Elena se afronte la cuestión digital

abarcando también a la familia.

El proyecto es muy ambicioso e incluye la digitalización total del curso “en lugar de usar las tablets como si fueran libros”. Y uno de los primeros escollos en su implantación fue la resistencia de los padres a los que “costaba hacerles ver que estamos en el siglo XXI y que van a convivir con la tecnología, así que es mejor que la aprendan con nosotros en la escuela que de cualquier manera fuera, como antes ocurría con el sexo”. Sin embargo, el propio desconocimiento de los adultos les hacía reticentes. De ahí el éxito de los talleres de capacitación en los que los alumnos trasladan las destrezas a sus padres y, este curso, también a sus abuelos.

“Los niños han visto que todos estamos con ellos, haciendo un esfuerzo y eso les motiva mucho”, explica. Uno de los resultados más destacados no ha sido otro que la reducción del absentismo escolar.

El origen de toda esta revolución digital de este instituto de Jumilla está en el proyecto Enseñanza XXI de la Consejería de Educación, que seleccionó 25 centros de entre 50 candidatos de toda la Región para implantar las nuevas tecnologías. El IES Infanta Elena era uno de ellos y el pasado curso dio el salto ofreciendo en 1º de ESO cuatro diferentes grupos: analógico, analógico bilingüe, digital y digital bilingüe. Así que fueron 52 los alumnos que comenzaron con esta nueva metodología, de los que solo dos no han superado el curso, “lo que no evita que su valoración haya sido muy positiva. Los resultados académicos en general han mejorado mucho”, explica el coordinador. Este curso, con dos grupos de 2º de ESO, son ya 150 alumnos.

Cambio y éxito

“Es un cambio metodológico espectacular que afecta a todas las clases y a todo el trabajo”, explica. “Les ponemos una dieta digital muy estricta que supone, por ejemplo, dejar los ordenadores en el recreo y usarlos bien”. López insiste mucho en la idea de dar buen uso a las herramientas –optaron por portátiles en lugar de tablets– y aprender a cuidarlas con los rudimentos del mantenimiento de un equipo informático.

Pero, más aún, insiste en que “sin las familias hubiera sido imposible”. A pesar de las reticencias iniciales –“el principio fue difícil”, dice–, se han implicado mucho, lo que se refleja en las notas y en la satisfacción de todas las partes. Los padres también se han conectado y han podido monitorizar los primeros pasos de sus hijos en las redes sociales (usan Edmodo), conocer en tiempo real sus resultados, etc.

Los alumnos han conseguido alcanzar las competencias digitales previstas con el objetivo de ser libres y autónomos y, sobre todo, conocer las oportunidades y los límites de las TIC. También mejoró el clima en el aula, la relación con las familias y bajó el absentismo. Por último, el gran logro del proyecto ha sido “mejorar la relación de las familias con el centro, gracias a los medios de comunicación digital y personal que permiten hacer una labor de tutoría conjunta”, explica López. Su interés por las TIC le ha llevado a especializarse y publicar en revistas sobre el tema y en su blog Promethean Planet, entre otros soportes.

Los alumnos explican seis riesgos y dan diez consejos en YouTube

La Guía Multimedia de Prevención de los Riesgos de las TIC está disponible en el canal de YouTube, que crearon con este objetivo el curso pasado. Son 16 vídeos:

Seis riesgos:

- Ciberbullying.
- Grooming.
- Sexting.
- Adicción.
- Suplantación de identidad.
- Acceso a contenidos inadecuados.

Diez consejos:

- No compartir datos personales.
- Usa antivirus y Plugins.
- Cuidado con el spam.
- No dar la dirección de correo electrónico.
- Proteger las contraseñas.
- Denunciar y pedir ayuda.

- No fiarse de chollos y regalos.
- No tomar a desconocidos por amigos.
- No citarse con extraños.
- Confiar en tu padre y en tu madre.

Internacional Cinco recetas de la OCDE para limar la brecha de género

Lola García Ajofrín

Por primera vez la OCDE estudia la educación y el género a gran escala, y concluye que la principal brecha de resultados entre niños y niñas deriva de comportamientos que pueden ser evitados. Lo hace en el informe El ABC de la igualdad de género en educación, capacidad, comportamiento y confianza, un documento de 173 páginas, con datos de estudiantes de 15 años de 64 países, de 2000 a 2012, en el que sentencia tajante que “la capacidad no conoce el género” y lanza algunas recetas para que profesores, padres y alumnos niños eviten los comportamientos que propician esta brecha.

PISA muestra que, en general, los chicos de 15 años alcanzan un rendimiento menor que las chicas de su misma edad. En 2012, por ejemplo, hubo un 14% de los niños frente a un 9% de las niñas que no alcanzaron el nivel básico en Lectura, en Matemáticas ni en Ciencias. Y, “como las pruebas del informe dejan claro, las diferencias de género en el rendimiento no derivan de diferencias innatas de capacidad”, explica el secretario general de la OCDE, Ángel Gurría, en el documento.

Una de las razones, argumenta este estudio, se debe a que los chicos dedican una hora menos en casa a hacer los deberes (cada hora de deberes se traduce en 4 puntos de distancia en el rendimiento). Además, ellos leen menos y ellas tienen menos confianza en sí mismas a la hora de resolver problemas de Matemáticas o Ciencias. A esto se añaden los sesgos de género, a veces, inconscientes, de su entorno. Por un lado, los profesores tienden a ponerles mejores notas a las niñas incluso con el mismo rendimiento, por el hecho de ser lo que denomina “mejores alumnas”, es decir, que en mayor medida, tienden a hacer lo que se espera de ellas. Por otro, los padres tienen menos expectativas de carreras de ciencias para ellas. La OCDE propone algunas recetas para evitarlo:

1. Más opciones para leer

Por ejemplo, puesto que PISA muestra que los chicos leen menos por placer (50% de ellos frente al 75% de ellas), ¿por qué no darles más posibilidades donde elegir? El informe advierte que, aunque PISA no mide las respuestas de los estudiantes en función del contenido que leen, algunos libros que los alumnos encuentren atractivos pueden servir como gancho. Da el ejemplo de libros como Harry Potter, “tan popular entre niños como entre niñas” o de libros sobre estrellas del deporte que admiran. Y reconoce que, “a pesar de que el material de lectura más simple no conduce a una alta competencia en lectura, cualquier lectura es mejor que ninguna”. Por ejemplo, los estudiantes que leen cómics, revistas y periódicos son mejores en lectura que los que no leen.

2. “Los deberes primero”

Se sabe que los estudiantes que dedican más tiempo a los deberes obtienen mejores resultados y, por lo general, son niñas; ellos pasan mucho más tiempo jugando a videojuegos a diario (20% de niños frente al 2% de niñas). La OCDE no critica el uso de videojuegos, afirmando que, “de forma moderada, no se asocian con un peor desempeño en la escuela y pueden ayudar a que adquieran algunas habilidades útiles”; sino que propone, que en vez de que los padres les castiguen por ello, que establezcan lo que denomina “un contrato de aprendizaje”, que les aliente a hacer los deberes primeros y después jugar.

3. Fuera estereotipos, del aula y de casa

El estudio propone formar a los profesores para reconocer y tratar los posibles sesgos que tengan en clase y que los padres consideren las mismas oportunidades para ambos géneros. Además, algunos países, como Alemania o la comunidad francesa de Bélgica, apoyan programas para revisar que los materiales de enseñanza están libres de estereotipos de género.

4. Trabajar la confianza en sí mismas

En seis de cada 10 países de la OCDE, los chicos siguen teniendo mejores resultados en Matemáticas y cuatro veces más chicos que chicas se plantean seguir una carrera científica. “La falta de confianza en sí mismas y la ansiedad hacia las matemáticas de las niñas pueden ser en gran parte responsables de esta situación”, sugiere

el estudio, que explica que, según varias investigaciones, las comparaciones juegan un papel fundamental en lo que uno cree sobre sí mismo. Esto explicaría que el hecho de que las niñas puntúen tan bien en lectura pueda afectarlas a la hora de valorar su competencia en matemáticas, así su comparación con otros alumnos. Por lo que propone que profesores y padres “detengan los efectos corrosivos de estas comparaciones, ayudando a las niñas a construir la confianza en sí mismas” mediante “la evaluación de sus capacidades reales”. Además, propone el uso de estrategias de “activación cognitiva” Pone el ejemplo de las niñas de Croacia, Alemania, Irlanda, Italia, Corea, Polonia y la República Eslovaca que, según PISA, se benefician más cuando los docentes les hacen preguntas en las que tengan que reflexionar.

5. Orientación profesional

Otra de las brechas que la OCDE observa está en la transición de los estudios al trabajo, donde dice que los chicos parecen más preparados y propone que los sistemas educativos fortalezcan sus servicios de orientación profesional mediante consorcios entre diferentes escuelas, alianzas con grupos empresariales locales e invitando a los padres a hablar en clase sobre las habilidades más valoradas y el desarrollo en sus puestos de trabajo.

“De mayor... (no) quiero que mi hija sea ingeniera”

En PISA 2012, la OCDE no solo abordó a los alumnos de 15 años, sino también a algunos padres. Entre otras cosas, en el cuestionario, se les preguntaba a los progenitores a qué les gustaría que se dedicasen sus hijos cuando fuesen mayores. En Chile, la mitad de los padres lo tuvo claro. Querían que sus hijos (varones) trabajaran en las que se conocen como disciplinas STEM, es decir, que fueran científicos, técnicos, ingenieros o matemáticos. Profesiones con gran prestigio social y buen salario. Sin embargo, solo un 16% de los padres chilenos pensaron en esa opción para sus hijas. Chile, Hungría y Portugal son los países –con datos disponibles– en los que la diferencia de género para las expectativas de los padres es mayor (30 puntos porcentuales), según la OCDE, que preguntó a padres de Chile, Croacia, la Comunidad flamenca de Bélgica, Alemania, Hong Kong, Hungría, Italia, Corea del Sur, Macao, México y Portugal. En todos los países, los padres fueron más propensos a esperar que sus hijos estudiaran carreras en este campo, incluso cuando tanto los hijos como las hijas contaban con el mismo nivel en Matemáticas.

Las “chicas scouts” de la NASA

El nuevo informe de la OCDE sobre género menciona algunos programas que ya funcionan en algunos países para erradicar la brecha de resultados entre niños y niñas desde los primeros años.

Race to the Top (la carrera hacia la cima) es una iniciativa del gobierno de Obama en EEUU, que proporciona cuantiosos fondos a los estados para mejorar la enseñanza y priorizar las disciplinas STEM, especialmente dentro de los grupos con poca representación, incluidas las niñas.

Los agentes de futuro en los oficios técnicos y tecnológicos es un programa de la provincia Terranova y Labrador, en Canadá, que apoya una mayor participación de las mujeres en la tecnología.

El programa de formación de la juventud de Ontario, Canadá, reserva parte de sus fondos a capacitar a las mujeres en habilidades para desarrollar oficios técnicos.

Dentro del programa Recuperar el epicentro sobre las STEM en los colegios del gobierno de Australia, hay una iniciativa para incrementar el número de niñas en las materias de ciencias.

Las chicas scouts es un programa de la Administración Aeronáutica y Espacial Nacional (NASA) de los EEUU que ofrecen sesiones de formación, dirigidas por científicos de la NASA, en el que ya han participado 100.000 niñas.