

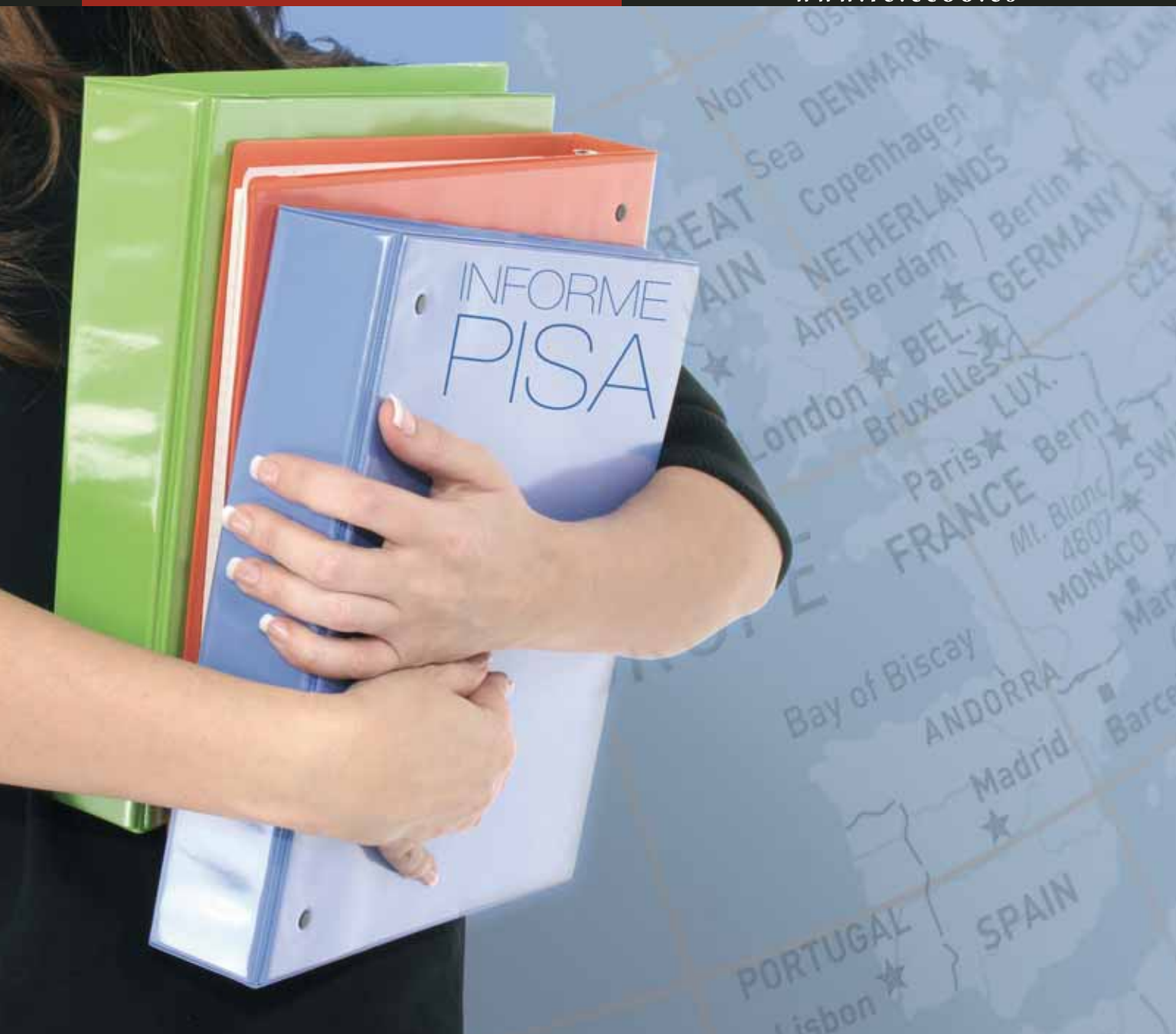
T.E.

CCOO
enseñanza

Trabajadores /as de la Enseñanza
T treballadors/es de l'Ensenyament
Traballadores/as do Ensino
Irakaskuntzako Langileak
Trabayadores de la Enseñanza
T treballadors/as de l'Amostranza

NÚMERO 289. ENERO DE 2008

www.fe.ccoo.es



Informe PISA 2006

El 73,2% del profesorado cree que la educación ha empeorado



ENTREVISTA

**Enrique
Roca**

sumario

N Ú M E R O 2 8 9 . E N E R O D E 2 0 0 8

Editorial

PISA 2006, luces y sombras

José Campos Trujillo..... 3

Miscelánea 4

Noticias 5

Informe

El 73,2% del profesorado cree que la educación ha empeorado en los últimos años..... 8

Entrevista

Enrique Roca

"En lugar de grandes leyes, hay que propiciar equipos docentes motivados"

Jaime Fernández 10

Actualidad profesional

Cambio de plaza en el centro y concurso de traslados

Luis Castillejo..... 22

Mujeres

Sindicadas educando en la igualdad

Esther Muñoz..... 23

Libros..... 24

FIES

La carrera profesional docente

Alejandro Álvarez..... 25

Cultura

El niño elegido

Víctor Pliego..... 25

Consultas jurídicas

Carmen Heredero..... 26

TEMA DEL MES

Informe PISA 2006

¿Qué es PISA?

Diego M. Justicia y Manuel de la Cruz 13

Resultados globales PISA 2006

Gabinete de Estudios..... 15

Resultados por comunidades

Gabinete de Estudios..... 17

Factores asociados a los resultados de los alumnos

Manuel de la Cruz..... 19

La evaluación de las competencias

Diego M. Justicia..... 20



Han coordinado el Tema del Mes:
Manuel de la Cruz y Diego M. Justicia
Gabinete de Estudios de la FE CCOO

ACTUALIDAD T.E.

Área pública.....27	Asturias30	Extremadura.....32
Universidad.....28	Canarias30	Galicia.....33
Cantabria28	Castilla y León.....31	Murcia33
Andalucía29	Baleares31	Madrid.....34
Aragón29	Cataluña.....32	País Valencià34

T.E.

CCOO
enseñanza

SECRETARÍA DE COMUNICACIÓN
Cuqui Vera

DIRECTOR
José Benito Nieto

REDACTOR JEFE
Jaime Fernández

CONSEJO DE REDACCIÓN
Bernat Asensi, Juan M. González, José Campos,
Luis Castillejo, Ana Crespo, Belén de la Rosa,
María Díaz, Juan Luis Fabo, Antonio García,
Pedro González, Natalio González, Matilde Llorente,
Luisa Martín, Emilia Moruno, Esther Muñoz, José
Pineda, Manuel de la Cruz, Charo Rizo, Nuria Torrado

CORRESPONSALES

- Andalucía: Isidoro García • Aragón: Manuel M. Morales
- Asturias: Ana Silva • Baleares: Raimon Bono
 - Canarias: Juan Manuel Rivero
 - Cantabria: J. Manuel Marañón
- Castilla-La Mancha: Fabián Carmona
- Castilla y León: Marcos García
- Catalunya: Maite de Agorreta • Ceuta: Jesús Checa
- Extremadura: Tomás Chaves • Euskadi: Santiago Galarreta
 - Galicia: Dulce López Gasalla
 - La Rioja: Ana Marañón
- Madrid: M^a Mar Fernández • Melilla: Ricardo Jimeno
- Murcia: José Torregrosa
- Navarra: Eloy Jordán • País Valencià: Ferrán G. Ferrer

EDITA

Federación de Enseñanza de CC.OO.
Pza. Cristino Martos, 4. 28015 Madrid.
Teléfono: 91 540 92 03. Fax: 91 548 03 20
E-mail: te@fe.ccoo.es
Página web: www.fe.ccoo.es

DISEÑO: IO, Centro de diseño y animática.
Telf. 91 542 65 09

PORTADA Y MAQUETACIÓN: Graforama.
Telf. 91 301 67 02

PRODUCCIÓN: Paralelo. Telf. 91 369 42 48

PUBLICIDAD: H.G. Agentes.
Pza. Conde Valle Suchill, 7. Teléfono: 91 447 43 19

DEPOSITO LEGAL: M. 4406-1992

ISSN 1131-9615

CONTROL O.J.D.



Difusión gratuita

Los artículos de esta publicación pueden ser reproducidos, total o parcialmente, citando la fuente.

PISA 2006, luces y sombras



José Campos Trujillo
Secretario General
FE CCOO

SIN DUDA la noticia que en las últimas semanas ha revolucionado el mundo educativo ha sido el informe del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de la OCDE (PISA) correspondiente a 2006, que confirma la tendencia de los informes de los años anteriores en cuanto a la deficiente situación del sistema educativo español. Según los datos del estudio, el 75% de los alumnos españoles de 15 años se sitúan en niveles

intermedios de rendimiento en ciencias —competencia básica en la que se centra esta edición—, por encima de la media de la OCDE (68%); un 20% se encuentra en niveles de bajo rendimiento, por debajo de la media de la OCDE (23%), y sólo un 5% alcanza niveles de excelencia, por debajo de la media de la OCDE que se encuentra en el 9%. Esto significa que los estudiantes españoles obtienen 488 puntos en ciencias (487 en 2003); 480 en matemáticas (485 en 2003) y 461 puntos en comprensión lectora (481 en 2003). Este notable descenso en la comprensión lectora deja a España a 23 puntos por debajo del total de la OCDE (484) y 31 por debajo del promedio de la OCDE (492).

Ante estos datos, reiteramos nuestra petición al Gobierno central y a las administraciones públicas para que presten más atención al servicio público de la enseñanza en un momento en que prosigue la incorporación a éste de escola-

Aunque en conocimientos de ciencias nuestro país ocupa un puesto intermedio entre los países de la OCDE examinados, en comprensión lectora dejamos mucho que desear

res procedentes de la inmigración económica y en que el sistema educativo está especialmente necesitado de programas de atención a la diversidad e individualizada.

Estos resultados revelan la necesidad de incrementar los recursos que globalmente se dedican a la educación en nuestro país mediante un Acuerdo Financiero entre el Gobierno central y las comunidades autónomas que, entre otras mejoras, permita combatir los actuales desequilibrios interterritoriales en cuanto a dotaciones, recursos, compensación educativa, programas de orientación y recuperación, etc., elementos todos ellos sin los cuales nunca será posible mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

Resulta inadmisibles que algunas comunidades autónomas, y precisamente de las de más nivel de renta, inviertan en educación por debajo del 2% de su PIB, cuando la media de los países europeos está cerca del 6%. Los resultados de PISA son, en buena parte, la consecuencia de la importancia que esas Administraciones le dan año a año en su Presupuesto a su sistema educativo.

Aunque la ministra de Educación ha declarado que uno de los factores del déficit educativo es la falta de reconocimiento social de los docentes y no sólo de recursos y salarios, en CCOO estamos convencidos de que ambos elementos son indisociables. El profesorado español necesita de un estatuto específico que establezca sus condiciones laborales y una carrera profesional capaz de incentivar su cada vez más difícil trabajo. Sin embargo, inexplicablemente, Ministerio mantiene bloqueadas las negociaciones de ese Estatuto Docente con los sindicatos.

También exigimos la puesta en marcha de un Plan de Choque para la Enseñanza Secundaria Obligatoria, así como la implantación de medidas de atención a la diversidad, de refuerzo y apoyo, desdobles para los grupos de menor nivel, reducción de las ratios e incrementar las plantillas de los centros y no sólo de personal docente. Nos parece imprescindible establecer un verdadero sistema de promoción profesional del profesorado que lo estimule para su formación permanente y para una mayor implicación en el trabajo en el aula y en el centro educativo.

Aunque en conocimientos de ciencias nuestro país ocupa un puesto intermedio entre los países de la OCDE examinados, en comprensión lectora dejamos mucho que desear. Si bien este dato tampoco es nuevo y las causas puedan ser atribuibles a múltiples factores, algunos de ellos ajenos al funcionamiento del sistema educativo, es evidente que los que trabajamos en la mejora de la calidad de la enseñanza tenemos el deber de centrarnos en las deficiencias generadas por el propio sistema e intentar solucionarlas sin necesidad de culpabilizar a nadie.

Descontento en la universidad

En el sector universitario crece el descontento ante la pasividad que manifiesta el Ministerio de Educación. Así, en CCOO venimos reivindicando desde hace meses la constitución de la Mesa Sectorial Estatal de Universidad.

A pesar de estar recogido en los Presupuestos Generales del Estado del año 2007 y en los de todas las comunidades autónomas, el derecho a la incorporación de un tercio del complemento específico de todos los funcionarios en sus respectivas pagas extraordinarias, el Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas no lo ha percibido según lo previsto. Por ello, exigimos que el Gobierno cumpla sus compromisos. También exigimos al Ministerio de Educación, que impulse la negociación del Estatuto del Personal Docente e Investigador. Por último, pedimos el cumplimiento del artículo 67 del ya vigente Estatuto Básico del empleado público desarrollando la normativa que permita la jubilación parcial para todos los empleados públicos en los mismos términos que para las empresas privadas.

El 21% del profesorado reconoce que en su propia clase hay casos de acoso entre alumnos

Siete de cada diez profesores españoles han visto casos de 'bullying' en sus escuelas, según un estudio de la Unidad de Investigación en Orientación Psicopedagógica de la Universitat de Barcelona. El informe, realizado en 822 centros españoles, se basa en las respuestas a una encuesta de profesores que habían solicitado a la Sociedad General de Autores de España unas guías didácticas relacionadas con el acoso escolar. De los profesores, el 21% reconoció que en su propia clase hay casos de acoso, aunque aumentaban hasta el 73,4% los que habían presenciado un caso de 'bullying' en otras clases o en cualquier lugar de la escuela.

"¿Estudias o trabajas...?", campaña de CCOO para evitar los abusos que sufren los jóvenes en prácticas

CCOO ha puesto en marcha la campaña "¿Estudias o trabajas...?" para informar a sus más de cien mil delegados sindicales de los criterios de actuación en las empresas y sectores y las propuestas del sindicato en relación a la situación de los becarios. Con esta campaña, CCOO quiere denunciar el uso fraudulento de las prácticas formativas de alrededor de 200.000 jóvenes en empresas privadas y en la Administración Pública, donde ejercen funciones propias de un trabajador pero sin relación laboral a cambio de compensaciones económicas que rondan los 400 euros y con jornadas completas.

15.000 profesores se formarán en convivencia escolar durante 2008

La ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera, ha anunciado que 15.000 profesores se formarán en convivencia escolar durante 2008 a través de un curso de formación de formadores. Este curso preparará a los docentes como expertos que después desarrollarán actividades de formación en sus respectivos territorios.

Rincón de citas

"A la falta de calidad del sistema cabe añadir el agravante de una descentralización competencial que no sólo ha quebrado la cohesión en los contenidos de los manuales (...), sino que ha dado lugar a un país con varias velocidades en educación".

El Mundo

"La cultura en general, los idiomas y las humanidades son, ahora mismo, la asignatura pendiente de la democracia española, cojitranca por ello, con las debidas excepciones. Un pueblo inculto no sabe pensar (puesto que se piensa con el lenguaje) y, por tanto, ni es verdaderamente libre, ni tiene acceso real a las virtudes de la democracia que son virtudes de libertad"

Luis Antonio de Villena

El Mundo 5/12/2007

"Lenta pero consistentemente, el horario y el calendario escolares se acortan, los directores no pueden dirigir y los centros y profesores no están sometidos a responsabilidad alguna por hacerlo bien o hacerlo mal".

Mariano Fernández Enguita/ Sociólogo

Sin comentarios

"Probablemente, tendríamos que poner menos énfasis en la sintaxis y el análisis gramatical y más en leer y redactar".

Joan Estruch/

Catedrático de Lengua y Literatura Española

El País 5/12/2007

"Un mercado poco exigente de oferta y demanda de servicios y productos de consumo no sólo no pide una gran enseñanza, sino que sus valores, fomentando la compulsividad y la distracción permanente, atentan con armas poderosísimas de alienación masiva, contra toda construcción de una ciudadanía responsable".

Oriol Pi de Cabanyes

La Vanguardia 5/11/2007



Evaluación internacional

El Informe PISA desvela un descenso del alumnado español en comprensión lectora

El nivel de comprensión lectora de los alumnos españoles de 15 años ha descendido de forma "muy notable", el de matemáticas es "ligeramente inferior" y el de ciencias apenas varía en comparación con 2003, según las conclusiones del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), correspondiente a 2006

EN TOTAL los estudiantes evaluados han obtenido 461 puntos en comprensión lectora (481 en 2003) y 480 en competencia matemática (485 en 2006), mientras que logran 488 en ciencias (487 en 2003), que es la materia principal del informe. Precisamente en 2009 el informe estará dedicado a la lectura.

Sólo Andalucía está por debajo de la puntuación media española en los tres apartados entre las diez comunidades autónomas que han participado con muestra propia representativa (alumnos de las otras siete comunidades se examinaron, pero no en número suficiente como para una estadística veraz).

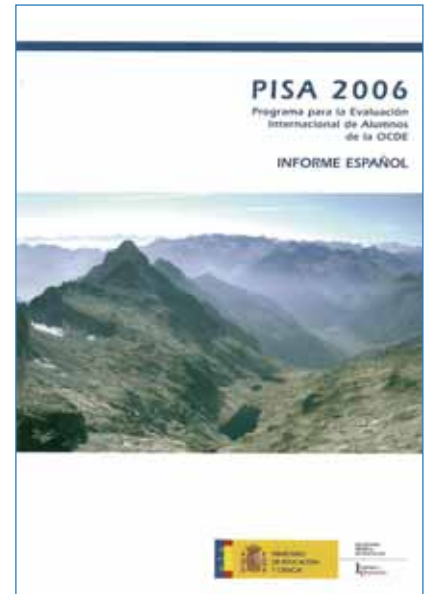
Los estudiantes de La Rioja y Castilla y León obtuvieron un rendimiento en ciencias y matemáticas mucho más elevado que la media nacional e incluso sus resultados se situaron entre los mejores de los países europeos.

En este informe participaron 57 países, incluidos los 30 de la OCDE y, además de la muestra estatal española, hay otra representativa de diez comunidades autónomas que así lo solicitaron al objeto de poder evaluar mejor su sistema educativo, y que son: La Rioja, Castilla y León, Navarra, Aragón, Cantabria, País Vasco, Asturias, Galicia, Cataluña y Andalucía. En cuanto a comprensión lectora, los resultados también fueron óptimos para La Rioja y el País Vasco, superiores a la media estatal pero, en esta ocasión, estas autonomías ya no se situaron entre las mejores.

El Informe PISA de este año se refirió en especial a cómo se desenvuelven

los alumnos en ciencias, asunto que ocupó en torno al 55% de las preguntas, mientras que se dedicó un 30% a competencia matemática y un 15% a comprensión lectora. Nueve de las diez comunidades autónomas que participaron en el informe obtuvieron resultados por encima de la media española y siete lo hicieron también por encima de los promedios de la OCDE y de buena parte de los países europeos participantes.

Así, en matemáticas, La Rioja se colocó, con 526 puntos, muy cerca de Canadá, Suiza y Países Bajos y a distancia de los 480 puntos de media española, seguida de los 515 puntos de Castilla y León y Navarra. En comprensión



lectora también La Rioja fue la autonomía española con mejores resultados (492 puntos), 30 puntos por encima de la media estatal mientras que en ciencias, Castilla y León y La Rioja fueron las comunidades españolas que encabezaron el 'ranking' con 520 puntos, en ambos casos, frente a los 488 logrados por el conjunto nacional.

El presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, ha afirmado que, pese a estos datos, "nuestro sistema educativo no ofrece un mal rendimiento", y explicó que "el problema es que hemos tenido muchas generaciones en España con un bajo rendimiento educativo fruto del país que teníamos".

No fuerce su voz *utilice la técnica*



El Amplificador Personal SPOKEMAN le permite, gracias a su sorprendente sistema de amplificación, dirigirse a sus alumnos sin necesidad de aumentar su tono normal de voz.

Regule el volumen del pequeño amplificador y su voz sonará clara y potente en el aula.

Incluye baterías recargables y cargador para 220V.



916347786

Mencione este anuncio y podrá adquirir el conjunto a un precio de 125 euros. IVA y gastos de envío incluidos



AMPLIFICADOR PERSONAL DE VOZ
Utilice SPOKEMAN

Zapatero promete que "no habrá más leyes educativas" para estabilizar el sistema

EL PRESIDENTE del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, afirmó en la conferencia sectorial sobre Educación, que el PSOE celebró el pasado día 16 de diciembre, que "no habrá nuevas leyes educativas" para poder dar "estabilidad" al sistema. También prometió 300.000 nuevas plazas para niños de 0 a 3 años y ayudas económicas para el 50% de los alumnos de Bachillerato y FP.

Asimismo, indicó que de ganar las elecciones se propondrá que "4 de cada 5 jóvenes" continúen formándose en la educación postobligatoria a través de la propuesta de "titulaciones atractivas" para que los estudiantes opten por ellas. En esta línea, también anunció que pondrá en marcha un "programa de alto rendimiento académico" con una línea de premios para ese tipo de alumnado.

Para mejorar el dominio de Lengua,

la competencia matemática y el conocimiento del Inglés, Zapatero propuso "un programa de alcance nacional en colaboración con las comunidades autónomas" para responder a estas "carencias específicas". En relación con el profesorado, el presidente hizo hincapié en la importancia de fomentar su formación a través de un "ambicioso plan" que le permita su "actualización y mejore sus condiciones de trabajo".

En este sentido, también se refirió a la necesidad de reforzar la disciplina en las aulas y de fomentar la autoridad del docente. Para ello, anunció la ampliación del actual Plan de Convivencia Escolar. Zapatero insistió en que "España no podría ser la octava economía del mundo si su sistema educativo se correspondiera con el que tantas veces se quiere caricaturizar".

En relación con la política universitaria, Zapatero afirmó que incrementará en la próxima legislatura hasta el 1,5% del PIB –2.300 millones de euros– el presupuesto para estos centros, colaboración con las comunidades autónomas. Y es que, según Zapatero, el objetivo es ubicar a las universidades españolas "entre las 10 mejores del mundo". Además, impulsará un acuerdo entre las administraciones educativas y las universidades para abordar "en términos reales" el informe sobre financiación elaborado por el Consejo de Coordinación Universitaria, además de fomentar la movilidad internacional de profesores y estudiantes.

Para fomentar la lectura, Zapatero anunció la puesta en marcha de un Plan Nacional de Apoyo a la Lectura en colaboración con el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas.

Consejo de Ministros

Aprobados cuatro decretos con 30 nuevas titulaciones de FP

EL CONSEJO de Ministros del día 14 de diciembre aprobó cuatro Reales Decretos por los que se incluyen, en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, 30 nuevas titulaciones de Formación Profesional en Hostelería y Turismo (13), Energía y agua (3), Fabricación mecánica (8) e Informática y Comunicaciones (6), con el objetivo de subsanar la "baja tasa" que en este nivel formativo presentaba España en relación a la Unión Europea. Con las 30 aprobadas, ya son 337 las cualificaciones catalogadas desde la aprobación de la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional en 2002.

La ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera, apuntó que "las cifras de nuestro sistema educativo nos dicen, sin embargo, que tenemos tasas de titulados en formación profesional por debajo de la UE, fundamentalmente en grado medio". "Esto lo sabíamos y por eso toda

la actuación del MEC está dirigida en tratar de ponernos a la altura de la UE y con la calidad que merece", añadió.

Asimismo, la titular de Educación manifestó que la renovación de los títulos se ha llevado a cabo "en debate y diálogo" con los agentes sociales y en "relación estrecha" con las asociaciones, organizaciones sindicales y empresas. Al mismo tiempo, Cabrera señaló que con la LOE se pretende dar "mayor flexibilidad para la entrada y salida a la formación profesional para que sea más accesible para cualquier ciudadano en cualquier momento de su vida".

Además, el mismo Consejo de Ministros recibió un informe presentado por la ministra sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El informe precisa que España está participando, junto a otros 45 países, en la construcción de esta iniciativa, que contempla para el año 2010 la adaptación de los sistemas universitarios de todos los países

integrantes a unos compromisos básicos y a una política universitaria con unas líneas comunes.

Esta nueva estructura responde a las exigencias del Espacio, como también lo hace la nueva política universitaria española, que da a las universidades "más autonomía", al tiempo que les exige "mejores sistemas de evaluación y una gestión más transparente". Por tanto, se trata de "un modelo nuevo" para devolver a las universidades "al centro de la sociedad, situarlas entre las más atractivas y competitivas de Europa y del mundo". En relación con la financiación que supondrá este nuevo modelo de universidad, Cabrera explicó que este semana ha planteado al Consejo de Universidades la necesidad de abrir un debate sobre esta cuestión. "Ese debate se tiene que producir a la vez con todos los que son corresponsables, es decir, con el Ministerio de Educación, las comunidades autónomas y las propias universidades", apuntó.

Protesta sindical

Manifestación para exigir la jubilación anticipada y parcial de los funcionarios

EL PASADO 18 de diciembre CCOO organizó una manifestación en Madrid para reivindicar el derecho a la jubilación anticipada y parcial del personal de todas las administraciones públicas a partir de los 60 años y que se compatibilizaría con la permanencia en el puesto de trabajo.

Esta medida, que afectaría a todos los funcionarios y al personal laboral de las administraciones públicas, además de fomentar la igualdad entre todos los trabajadores, trabajen en la administración pública o en empresas privadas, generaría más empleo, se rejuvenecerían los puestos de trabajo y se daría salida a algunos trabajos penosos.

El pasado 5 de diciembre se publicó en el BOE una ley de medidas en materia de Seguridad Social que contempla una disposición adicional en la que se da un plazo al Gobierno para que presente un estudio sobre la normativa reguladora de la jubilación anticipada y parcial.

Además, en septiembre de 2004 se firmó con el Gobierno de España una declaración para el diálogo social en las administraciones públicas y en diciembre se firmó otro acuerdo para el desarrollo de esa declaración.

En ese acuerdo se establecía que se negociaría la aplicación al conjunto del personal funcionario lo regulado en la Ley General de Seguridad Social para la jubilación parcial y se establecería un plan de jubilación anticipada para colectivos específicos.

En abril 2007 se publicó en el Boletín Oficial el Estatuto Básico del Empleado Público, que en su artículo 67 contempla el derecho de acceso a la jubilación voluntaria y parcial, pero que necesita un desarrollo reglamentario para que realmente se pueda aplicar.

Universidad

El Gobierno ha aprobado la nueva formación inicial del profesorado

El Consejo de Ministros del pasado día 14 de diciembre aprobó la reforma de la formación inicial del profesorado según la cual las carreras de Grado de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria tendrán cuatro años de duración (240 créditos) y sus planes de estudio deberán incluir unos requisitos específicos, que se añaden a los establecidos para todos los grados, ya que capacitarán para profesiones reguladas

TAMBIÉN se exigirá un máster con directrices específicas a los graduados en diferentes títulos que quieran ejercer como profesores de ESO, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas Artísticas, de Idiomas y Deportivas.

Los estudios que capacitan para Maestros en Educación Infantil y Primaria incluyen una fuerte carga práctica (entre 50 y 70 créditos europeos) y, como en el resto de los grados, deberán saldarse con un trabajo fin de carrera que se podrá realizar durante ese «practicum».

En el caso del máster, la exigencia práctica es menor, como también lo es la duración de los estudios. Se exigen entre 16 y 24 créditos prácticos en la

especialización elegida y un trabajo fin de máster.

La formación de Educación Infantil y de Primaria se estructura en tres bloques: formación básica, didáctico disciplinar y práctica. Al final del Grado, los alumnos deberán comprender los procesos educativos y de aprendizaje de los niños menores de 6 años en el ámbito familiar, social y escolar; identificar dificultades de aprendizaje; crear y mantener lazos de comunicación con las familias; conocer los principios básicos de un desarrollo y comportamiento saludables e identificar trastornos en el sueño, la alimentación, la atención y la percepción auditiva y visual, así como ejercer de tutor.

PREPARACIÓN A DISTANCIA Y PRESENCIAL

CATEDRÁTICOS Y PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

<ul style="list-style-type: none"> - FILOSOFÍA - LATÍN Y CULT. CLÁSICA - GRIEGO Y CULT. CLÁSICA - LENGUA Y LITERATURA - GEOGRAFÍA E HISTORIA - MATEMÁTICAS - FÍSICA Y QUÍMICA - BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA - DIBUJO - INGLÉS - FRANCÉS - ALEMÁN 	<ul style="list-style-type: none"> - MÚSICA - EDUCACIÓN FÍSICA - PSICOLOGÍA Y PEDAGOG. - TECNOLOGÍA - ECONOMÍA - FORMAC. Y ORIENTACIÓN LABORAL - ADMINISTRAC. EMPRESAS - ORGAN. Y GEST. COMERCIAL - INFORMÁTICA - ORGANIZ. Y PROYECTOS DE FABRIC. MECÁNICA 	<ul style="list-style-type: none"> - ORGANIZAC. Y PROCESOS DE VEHÍCULOS - ORGANIZAC. Y PROYECTOS DE SIST. ENERGÉTICOS - SISTEMAS ELECTROTÉC. Y AUTOMÁTICOS - SISTEMAS ELECTRÓNICOS - CONSTRUCCIONES CIVILES Y EDIFICACIÓN - PROCESOS DIAGNÓSTIC. CLÍNICOS Y ORTOPROTESIS - PROCESOS SANITARIOS 	<ul style="list-style-type: none"> - PROCESOS EN LA INDUSTRIA ALIMENTARIA - INTERVENCIÓN SOCIOCOMUNITARIA - HOSTELERÍA Y TURISMO - PROCESOS Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN - ASESORIA Y PROCESOS DE IMAGEN PERSONAL - ANÁLISIS Y QUÍMICA INDUSTRIAL - PROCESOS DE PRODUCCIÓN AGRARIA
--	--	---	---

PROCESOS TÉCNICOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

<ul style="list-style-type: none"> - PROCESOS DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA - PROCESOS COMERCIALES - SISTEMAS Y APLICACIONES INFORMÁTICAS - MECANIZADO Y MANTENIMIENTO DE MÁQUINAS - SOLDADURA - INSTALAC. Y MANTEN. EQUIPOS TÉRMICOS Y FLUIDOS - MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS - INSTALACIONES ELECTROTÉCNICAS - EQUIPOS ELECTRÓNICOS 	<ul style="list-style-type: none"> - OFICINA DE PROYECTOS DE CONSTRUCCIÓN - PROCEDIMIENTOS SANITARIOS Y ASISTENCIALES - PROCEDIMIENTOS DIAGNÓSTICO CLÍNICO Y ORTOPROTESIS - SERVICIOS A LA COMUNIDAD - COCINA Y PASTELERÍA - SERVICIOS DE RESTAURACIÓN - TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE IMAGEN Y SONIDO - OPERACIONES DE PRODUCCIÓN AGRARIA
--	---

CATEDRÁTICOS Y PROFESORES DE ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS

- INGLÉS - ESPAÑOL - FRANCÉS - ALEMÁN

MAESTROS DE ENSEÑANZA PRIMARIA

<ul style="list-style-type: none"> - EDUCACIÓN PRIMARIA - EDUCACIÓN INFANTIL 	<ul style="list-style-type: none"> - INGLÉS - FRANCÉS 	<ul style="list-style-type: none"> - EDUCACIÓN FÍSICA - AUDICIÓN Y LENGUAJE 	<ul style="list-style-type: none"> - EDUCACIÓN MUSICAL - PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA
--	---	---	--

CEDE C/ CARTAGENA, 129 - Tel: 91 564 42 94
28002 MADRID
www.cede.es / oposiciones@cede.es

El 73,2% del profesorado cree que la educación ha empeorado en los últimos años

EL 73,2% del profesorado cree que la educación ha empeorado en los últimos años, frente al 11,1% que cree que ha mejorado. Casi el 40% es pesimista en cuanto a su visión del futuro. Así se desprende de una encuesta realizada por la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) en la que han participado 59 centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad de Madrid con el objetivo de conocer las opiniones del profesorado acerca de determinados aspectos de la calidad educativa.

Tres de cada cinco docentes consideran que nuestro sistema escolar es peor o mucho peor que los del resto de países de la Unión Europea, mientras que sólo un tercio del alumnado tenía esta visión. El 68,4% considera que las familias no prestan suficiente atención a los estudios de sus hijos e hijas, aunque estos y estas creen, sin embargo, que sí se preocupan. El 94% del profesorado considera que la familia delega en la escuela, cada vez más, parte de sus responsabilidades educativas.

Más de la mitad del profesorado (54,1%) no cree que la enseñanza actual se adapte a las demandas del futuro y sólo el 18,2% considera que lo será. Frente a esta opinión, destaca la evaluación que hacían los alumnos, ya que tres de cada cuatro estudiantes (77%) pensaban que su formación era adecuada para el futuro, frente a un 11,8% de alumnos que se mostraban en desacuerdo con esa concordancia.

Por etapas, la mejor valorada es la Educación Infantil. La ESO es la que obtiene la peor valoración. La Formación Profesional se valora de forma más positiva que el Bachillerato, cuya valoración ha descendido, y es la

única etapa que gana puntos respecto a la valoración de 2001.

Según los docentes, los factores que más inciden en la calidad de la educación escolar, con más del 90% de las respuestas, son: la preparación de los profesores, la existencia de un equipo directivo eficaz, la acción coordinada de profesores y familia, y la existencia de orden y disciplina en el centro. El que el 83,7% valore que exista una fácil relación entre profesores y alumnos como otro factor destacado, permite afirmar que para los docentes las relaciones interpersonales y la convivencia son elementos esenciales de una enseñanza de calidad.

Si se comparan estas respuestas con las obtenidas en 2001, el elemento cuya valoración ha aumentado de forma más significativa es la eficacia del equipo directivo de los centros. Por el contrario, ha disminuido la influencia que conceden los docentes

a las instalaciones del centro, a finalizar los programas de estudio y, sobre todo, a las actividades extraescolares.

El aspecto con el que se encuentran más satisfechos los docentes es con la relación que tienen con el alumnado (83,1%), prácticamente al mismo nivel que la atención que se da a las familias (82,5%). Si en la pregunta anterior se ponía de manifiesto que los profesores consideraban muy importante el orden y la disciplina, llama la atención, sin embargo, que este sea uno de los aspectos con los que están menos satisfechos. Todo parece indicar que la disrupción y la indisciplina son fenómenos frecuentes, si bien las relaciones interpersonales siguen siendo positivas.

En último lugar, los docentes señalan los aspectos que menos les satisfacen, que son la falta de interés del alumnado —que produce el descontento del 60%— y el ambiente de estudio, con el que sólo está satisfecho el 44,9% de los encuestados.

El cambio que ve más necesario el profesorado es la mejora en los medios de que disponen los centros (68,1%). Prácticamente el mismo porcentaje señala la importancia de cambiar la atención a los alumnos que tienen más dificultades (65,7%) y a los que tienen mayor capacidad (65,7%). Una vez más se pone de manifiesto la importancia que el profesorado atribuye a la atención a la diversidad.

Las dos propuestas de la LOE mejor valoradas son la gratuidad del ciclo de 3 a 6 años de Educación Infantil y la introducción en el currículum de un tiempo específico para la lectura en Primaria. La primera se ha recogido en el texto definitivo de la

A favor de soluciones de tipo sancionador

ANTE las situaciones conflictivas, según los datos obtenidos, los docentes se inclinan por soluciones de tipo sancionador. El 87% del profesorado encuestado considera que deberían tomarse medidas más duras en relación con el comportamiento de determinados alumnos. Por otra parte, el 68,6% opina que es bueno que la dirección pueda imponer sanciones incluso de expulsión del centro sin tener que pasar por la comisión de convivencia o el consejo escolar.

Ley, no así la segunda. Más del 90% de los encuestados valoraba positivamente esos cambios.

Los datos ponen también de manifiesto que el profesorado valora muy positivamente los cambios que permiten atender de forma más individualizada al alumnado. Así, algo más del 70% valora de forma muy positiva la posibilidad de adelantar a 3º de la ESO los programas de diversificación y la nueva modalidad de Garantía Social (PCPIs). Una mayoría del profesorado (60,7%) está a favor de las pruebas de evaluación diagnóstica en 4º de Educación Primaria y 2º de la ESO.

La desaparición de los itinerarios que proponía la LOCE deja bastante indiferente al profesorado, ya que casi la mitad (47,3%) no se definen a este respecto. Hay que recordar que, en 2001, el 72,5% del profesorado encuestado consideraba que establecer itinerarios mejoraría la ESO. Los autores del estudio interpretan estos datos en el sentido de que el profesorado "quiere medidas que le permitan dar respuesta a alumnos y alumnas que tienen dificultad para mantenerse en los grupos ordinarios, pero no ve tan adecuado formar grupos homogéneos para todo el alumnado desde 3º de la ESO, que es lo que supone el modelo de itinerarios".

El 67% de los docentes cree que en los tres últimos años han aumentado los conflictos en los centros. Frente a ellos, sólo el 27,2% del alumnado considera que ha aumentado la conflictividad. Sólo el 28,6% de los docentes cree que se ha deteriorado la convivencia en el seno de las familias.

Por lo que respecta a la incidencia de los conflictos, el grado de acuerdo con la afirmación "conozco compañeros que se sienten "amedrentados" por algunos alumnos y alumnas", se reparte entre las dos posiciones extremas: el 35,1% del profesorado está en desacuerdo con esta idea mientras que el 46,2% coincide con ella. Sin embargo, cuando se plantea la posición recíproca, "alguna vez he oído a un profesor insultar a un alumno", las posiciones están claramente decantadas, el 62,1% no cree que esto suceda. No obstante, un 24,8% de los propios

docentes admiten que alguna vez han visto esta conducta.

Tres de cada cuatro docentes encuestados no se sienten bien valorados por su administración (75,8%). El porcentaje es todavía peor (88,2%) en relación con la valoración que hace la sociedad de su trabajo. A pesar de lo cual en su gran mayoría (82%) no querían cambiar de profesión. Este contraste quizás tenga una de sus causas en el hecho de que la inmensa mayoría del profesorado (85,2%) cree que para ser profesor hay que tener vocación.

Cuando se comparan algunas de estas opiniones con las recogidas en el informe de las familias, se aprecian de nuevo interesantes contrastes. Casi el 40% de los padres y las madres creen que la sociedad valora la tarea docente; una cifra muy superior a la de los propios profesores, ya que sólo lo

creen así el 4,1% de los encuestados. La formación se ha convertido en una actividad habitual para el profesorado. Cuatro de cada cinco docentes participa en actividades de formación. Sin embargo, la necesidad de evaluar la labor docente sigue siendo una asignatura pendiente y hay muchas reservas hacia un factor esencial de calidad como es la evaluación de la práctica docente. No llegan a la mitad los docentes que querían que en su centro se llevara a cabo esta evaluación.

En lo que hay coincidencia entre profesores y alumnos es en que estos últimos recordarán con cariño su centro escolar cuando lo dejen. Así lo piensan tres de cada cuatro docentes (74,7%) y el 72,4% de los estudiantes.

Uno de cada cuatro docentes, en contra de Educación para la Ciudadanía

SÓLO UNO de cada cuatro docentes está en desacuerdo con la introducción de la asignatura de la Educación para la Ciudadanía en el currículum. Así, se manifiestan en contra el 21,1% de los docentes de la escuela pública y el 29,1% de la privada o concertada.

La inmensa mayoría (91,5%), considera que la educación moral del alumnado es responsabilidad del profesorado. Sólo el 7% cree que el centro escolar no es responsable de la educación moral y un porcentaje todavía inferior, el 2,7%, opina que son los profesores de religión los responsables de estos aprendizajes. En el caso de los colegios concertados o privados el porcentaje de docentes que considera que todo el profesorado debe estar implicado en la educación moral es significativamente mayor que en los centros públicos. Tres de cada cuatro docentes (74,6%) están satisfechos con la forma en que se enseñan en su centro los valores y las opiniones contrarias al respecto, es decir, quienes están nada o poco satisfechos con los valores que transmite su centro no pasa de un 8% en el colectivo más crítico, que es el de docentes con una antigüedad mayor.

PREPARADORES DE OPOSICIONES

PARA LA ENSEÑANZA

OPOSICIONES 2008

¡INFÓRMATE YA!

www.preparadoresdeoposiciones.com / informacion@preparadoresdeoposiciones.com

SEDE CENTRAL: Génova, 7, 2º - 28004 Madrid. Tel: 91 308 00 32

SALAMANCA: Tel.: 923 12 35 58 - 661 211 958

GUADALAJARA: Tel.: 949 24 74 01 • VALENCIA: Tel.: 96 334 48 74

NUEVA SEDE EN VALLADOLID: Tel.: 983 26 61 22 - 666 756 433 y 666 756 439

¡ TU ÉXITO ES EL NUESTRO !

Enrique Roca / Director del Instituto de Evaluación del MEC

“En lugar de grandes leyes, hay que propiciar equipos docentes motivados”

por **Jaime Fernández**



Las soluciones a las deficiencias del sistema educativo no hay que buscarlas en las grandes leyes educativas sino en la formación de equipos docentes estables y motivados, según sostiene en esta entrevista el director del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, Enrique Roca, en la que analiza los resultados del informe PISA 2006

¿Cómo hay que interpretar los resultados de PISA?

PISA es un programa internacional para la evaluación de alumnos que se puso en marcha a finales de los noventa y que trata de medir cada tres años el grado de adquisición de competencias de los alumnos de 15 años en tres áreas. En 2000 se abordó la de comprensión lectora, en 2003 la de matemáticas y en 2006 la de ciencias. En 2009 se volverá a evaluar la comprensión lectora. PISA realiza una serie de medidas complementarias que tratan de enmarcar los resultados de los alumnos en cada una de ellas, los contextos de los centros y las familias y aspectos individuales de alumnos. Es un estudio de evaluación muy complejo.

Para interpretar los datos del informe es preciso tratar de entender bien las circunstancias que rodean a los alumnos y a los centros y los contextos educativos. Quedarse sólo en el resultado final y en la ordenación de los países supone empobrecer los datos que ofrece PISA. Desgraciadamente, las interpretaciones casi se han basado exclusivamente en ese resultado global de cada país y el de España con respecto a otros países. Aquí los mensajes que se han transmitido desde que apareció el informe es que la educación en España es un desastre y que estamos estancados en ciencias y en matemáticas.

¿A qué se debe el éxito mediático del informe?

El éxito mediático de PISA se debe a que es un estudio internacional, serio, riguroso y con el prestigio de la OCDE, en el que participan 57 países y bastantes regiones y ofrece una visión rica y comparada de los sistemas educativos. Los resultados referidos a España confirman los datos que tenemos del funcionamiento de nuestro sistema educativo. Es verdad que PISA 2006 advierte de la existencia de un problema en comprensión lectora, una competencia básica en la que hemos retrocedido. Sin embargo, también confirma que en ciencias nos hallamos en la media de los países de nuestro entorno que

Enrique Roca es director del Instituto de Evaluación, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia. Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid y catedrático numerario de Bachillerato desde 1978, ha ejercido también como vocal asesor de la Secretaría General de Educación del MEC.

“El sistema educativo español está consiguiendo una adaptación rápida y positiva de los inmigrantes”

¿Hasta qué punto la presencia de alumnos procedentes de la inmigración puede influir en los resultados?

Es verdad que los alumnos inmigrantes obtienen unos resultados más modestos en España y en el resto de los países. Sin embargo, también alcanzan unos resultados superiores a los que obtienen en sus países de origen. Esto significa que el sistema educativo español está consiguiendo una adaptación rápida y positiva de los inmigrantes, teniendo en cuenta que su peso porcentual en el estudio es escaso. Casi todas las influencias de la inmigración son siempre todas positivas. Aunque al principio contribuyan a bajar el nivel medio, enseguida se incorporan sin problemas.

llevaban años de adelanto con respecto a nosotros y del núcleo de los treinta países más desarrollados de la OCDE. Es un resultado relativamente bueno, aunque no satisfactorio.

En cuanto a las comunidades autónomas, nueve de ellas se encuentran por encima de la media y algunas hasta obtienen resultados iguales que dos o tres de los mejores países de la Unión Europea. Si se exceptúan Finlandia, Países Bajos, Reino Unido, Francia y Alemania, incluso obtienen resultados mejores. Estamos ante comunidades con tradiciones culturales y políticas diferentes, no sólo La Rioja y Castilla y León, que son las que obtienen mejores resultados, sino también Aragón, Asturias, Galicia, Navarra, País Vasco e incluso Cataluña. Es verdad que en otras comunidades los resultados ya no son tan buenos.

¿Cuáles son los resultados por niveles de rendimiento escolar?

Si nos fijamos en resultados por niveles de rendimiento, que es el segundo aspecto fundamental que mide PISA, en los más bajos tenemos menos alumnos que la media de la OCDE. Esto significa que nuestro sistema educativo funciona mejor allí donde las dificultades de aprendizaje son mayores. En cambio, en los niveles más altos de rendimiento escolar, los resultados son más modestos. Desde el punto de vista de la equidad, España se encuentra en un nivel similar al de los países escandinavos, entre los más altos, y no porque nuestra equidad se iguale por lo bajo. Tenemos un sistema equitativo y que en algunos casos proporciona resultados muy buenos.

Por lo que respecta a los entornos sociales y culturales, podemos decir que somos menos cultos que ricos, aunque

ENTREVISTA / Enrique Roca

también en esto nos aproximamos a la OCDE y a la media de la UE. Pero incluso nuestros resultados mejoran si descontamos los efectos del índice sociocultural.

¿Desde el punto de vista educativo hay dos Españas, una del norte y otra del sur?

En PISA han participado las comunidades que han querido. En 2003 fueron tres, en 2006 lo han hecho diez y en 2009 serán doce, al sumarse Baleares y Murcia. No sé si hay dos Españas, lo que sí sé es que hay distintos ritmos de desarrollo en las comunidades. Es verdad que casi todas las del norte obtienen mejores resultados que la media española. Se observan resultados muy buenos en Aragón, Asturias y Cantabria y mejores que en País Vasco y Cataluña. Del sur solo tenemos en Andalucía, que obtiene unos resultados más modestos. Esto responde a aspectos de la realidad española. Hay una España más avanzada en todos los sentidos, que se corresponde con comunidades del norte. Pero no es justo hacer una radiografía que separa el norte del sur. Algunas comunidades del norte, como Galicia, carecen de tradición de desarrollo económico y sin embargo obtienen muy buenos resultados. Y hay comunidades del sur con excelentes datos económicos y que probablemente no obtengan resultados académicos similares a los obtenidos por las del norte. Más que una España de dos velocidades, habría que hablar de una cultura española compleja.

¿En qué medida influye en los resultados la formación de los adultos y el entorno sociocultural?

La formación de la población adulta es muy diferente en las comunidades autónomas. En algunas, principalmente del norte, hay un elevado índice de adultos con estudios superiores, y en otras apenas un 25%, como Andalucía. El informe PISA revela la influencia de los estudios de los padres en los resultados de los alumnos y hasta qué punto este factor los condiciona.

OPOSICIONES SECUNDARIA

Gran previsión de plazas 2008



MAGISTER

LÍDER EN: • PLAZAS OBTENIDAS
• EXPERIENCIA
• PROFESORADO

PREPARACIÓN PRESENCIAL Y A DISTANCIA

TEL. 902 99 55 97

Regístrate y recibe gratis información de tu especialidad www.magister.es

AÑO TRAS AÑO, NUESTROS ALUMNOS OBTIENEN EL MAYOR NÚMERO DE PLAZAS. MÁS DE 2.000 ALUMNOS APROBADOS EN LA ÚLTIMA CONVOCATORIA (LISTAS EXPUESTAS EN MAGISTER)

CLASES PRESENCIALES Y A DISTANCIA

49 años de eficacia y seriedad

ALBACETE - ÁVILA - BARCELONA - BURGOS - CIUDAD REAL - CÓRDOBA - CUENCA - GUADALAJARA - MADRID - SALAMANCA - SEGOVIA - SORIA - SEVILLA - TOLEDO - TERUEL - VALENCIA - VALLADOLID - ZARAGOZA

También es cierto que nuestros alumnos de 4º de ESO, independientemente de todos los factores socioculturales y económicos, obtienen de promedio un buen resultado. Esto significa que si el entorno sociocultural es fundamental, no es menos importante el contexto escolar, la acción educativa, la organización del centro, etc. Son aspectos esenciales difícilmente cuantificables, por lo que PISA tiene un reto importante, ya que ello requiere complicados instrumentos de análisis. Alumnos con entornos socioculturales modestos, pero con buenos entornos educativos, obtienen resultados satisfactorios. Por tanto, es preciso trabajar en esa dirección. Afirmaciones como que los resultados son malos porque ha habido muchas leyes educativas, porque el currículo escolar es deficiente o porque el profesorado español no es competente, no se soportan con lo que sostiene PISA, ya que hay alumnos muy buenos bajo un mismo sistema.

No se trata de elaborar grandes leyes sino de propiciar equipos de profesores estables, motivados, que adapten sus procesos a las necesidades específicas para una enseñanza lo más individualizada posible.

¿El entorno educativo puede ser más influyente que el sociocultural?

Sí, esto se aprecia en la propia Escandinavia. Frente a los buenos resultados de Finlandia, se encuentran los de Noruega, que es de los países de la Unión Europea que obtienen peores resultados. Sin embargo, en ambos países las tradiciones socioculturales son similares. Sistemas educativos parecidos a los de Finlandia hay muchos en Europa, pero con resultados diferentes. Lo cierto es que en todos los modelos se aprecian resultados buenos y malos. ¿Qué explica el fenómeno Finlandia? Seguramente la cultura y la actitud ante el entorno educativo. Allí la escuela es pública y comprensiva y cala en la sociedad. Además, su profesorado está bien valorado, lo que equivale a valorar bien la educación. Pero el éxito no radica tanto en su formación inicial como en ese clima de trabajo que se respira en un entorno donde el alumno recibe el apoyo de los padres, que, además, están convencidos de que la educación para sus hijos es la mayor riqueza que les pueden dar. También es verdad que en Finlandia prima la idea de que la educación es la principal riqueza en un país sin petróleo y desprovisto de

muchos recursos naturales. Esta preocupación por que ningún alumno se retrase explica el éxito de Finlandia. Es cierto que en este país hay también una tradición de alfabetización de la que hemos carecido en España. Por ejemplo, en Finlandia no había analfabetos en 1865 porque para casarse era obligatorio saber leer y escribir.

¿Cómo atraer para el sistema educativo a los alumnos con bajo rendimiento?

Hay que suplir el déficit familiar o del barrio con mayor atención educativa a los alumnos, captándolos para el trabajo escolar mediante actividades complementarias y con programas de apoyo y refuerzo que compensen las carencias del clima familiar y social. Tenemos que localizar los problemas de aprendizaje y las dificultades, de modo que toda la comunidad educativa esté pendiente de que ningún alumno se separe del sistema. Aunque ya tengamos una *ratio* buena, desgraciadamente faltan profesores donde son más necesarios. El problema es que a los alumnos no les gusta estudiar porque no van bien y prefieren incorporarse a trabajos de escasa cualificación. Una solución sería atraer a estos jóvenes fomentando una política de becas, de manera que ninguno abandone la escuela sin titulación.

En Finlandia no existe la repetición de curso mientras que en España tenemos casi un 40% de repetidores

En España un 30% del alumnado ha repetido alguna vez y un 10% más ha repetido dos veces. Deberíamos estar en condiciones de poder suprimir la repetición porque no fuera necesaria. Lo que hay que hacer es trabajar para que ninguno repita. No se trata de bajar el nivel sino de hacer lo posible para que el alumno con dificultades las supere. Habrá que procurar que cada vez sean menos los estudiantes repetidores. Según PISA, los que han repetido dos cursos obtienen 386 puntos, los que han repetido un curso 439 y los que no han repetido 528. Es decir, hay casi noventa puntos de diferencia entre los que no han repetido y los repetidores. Debemos trabajar para erradicar la repetición porque no es un recurso bueno, como lo prueba el que un 60% de los alumnos que no han repetido obtienen unos resultados buenos. Además, los repetidores son el caldo de cultivo del fracaso escolar y del abandono prematuro.

“Los profesores han de ser conscientes de que, además de aprender lengua, los alumnos tienen comprender los textos y expresarse”

¿A qué se debe el déficit en comprensión lectora?

Deberíamos encontrar actuaciones tan eficaces y enérgicas como preocupante es el problema. El retroceso en esta competencia básica se ha producido en general en la OCDE, lo que da que pensar. Algunos países han experimentado un retroceso similar al nuestro en lectura y un avan-

ce también similar en ciencias. El informe PISA de 2003 apuntaba que nuestros alumnos no resolvían bien los problemas matemáticos porque no entendían su formulación. Ya veremos cuáles son los datos en 2009. Tenemos que trabajar en Primaria de manera más eficiente y aprender de otros países. También habrá que estudiar qué estímulos sociales son necesarios para

que los alumnos se familiaricen con la lectura. La LOE establece un tiempo semanal para leer en el aula. Los profesores han de ser conscientes de que, además de aprender lengua, los alumnos tienen que comprender los textos y expresarse y que la lengua reúne dos vertientes, una más académica y otra más general y fundamental, que es la comunicativa.

¿Qué es PISA?

PISA (Programme for International Student Assessment) es un estudio internacional de evaluación educativa de los conocimientos y destrezas de los alumnos a la edad de 15 años¹, realizado por los propios gobiernos de los países participantes

Diego M. Justicia y Manuel de la Cruz
Gabinete de Estudios FE CCOO

ESTE PROGRAMA quiere ser una mirada externa sobre algunas de las competencias, adquiridas por chicos y chicas de quince años, escolarizados en los 30 países (eran 28 en 2000) de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y algunos otros países que se suman a ella (4 en 2000 y 13 en una ampliación en 2002, 11 en 2003 y 27 en 2006), en sólo tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. Se aplica en ciclos trienales a partir del año 2000. Cada una de las áreas se evalúa en profundidad en cada ciclo (en 2000 fue la lectura, en 2003 las matemáticas y en 2006 ha sido ciencias). Se asigna un porcentaje de ítems mayor al área prioritaria, y sólo un número reducido de cuestiones referidas a las otras dos áreas restantes. En 2009 se volverá a evaluar en profundidad la lectura.

¿Cómo se hace?

Con una prueba de lápiz y papel (cuadernillos) que se pasa a los escolarizados de 15 años, en sus propios centros escolares. La duración de la prueba es de 2 horas; y tienen media hora más para contestar un cuestionario de preguntas sobre su contexto (características personales y familiares, si es inmigrante de 1ª o 2ª generación, hábitos de estudio y condiciones de aprendizaje), lo que los alumnos dicen, qué hacen o sienten. El alumno puede ser repetidor (en nuestro país puede estar en 2º, 3º o 4º ESO). Al mismo tiempo, el director del centro escolar da su opinión, contestando otro cuestionario sobre carac-

terísticas del centro, profesorado, clima y prácticas escolares, en un tiempo aproximado de veinte minutos. Existen también dos cuestionarios opcionales, uno sobre uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y otro se pasa a los padres.

Se mide la competencia en cada una de las áreas como un valor (puntuación) situado en intervalos (niveles) que cubren el rendimiento global de la prueba, es decir estableciendo niveles (5 en lectura, 6 en matemáticas y 6 en ciencias) de competencia. Estos niveles se definen como la competencia lograda por el alumnado en cada una de las subáreas de conocimiento definidas (2 en lectura, 4 en matemáticas y 4+2 en ciencias), los procesos o destrezas realizados (3 en lectura, 3 en matemáticas y 3 en ciencias) y los contextos y situaciones (4 en lectura, 4 en matemáticas y 5 en ciencias) en que se desarrollan esas competencias. Se han completado con una serie de cuestiones sobre las actitudes en relación a los problemas sobre la ciencia planteados.

PISA 2006 presenta "todos los datos sobre el contexto, al igual que en las anteriores evaluaciones:

- Diferencias de género en los resultados de los alumnos desde 2000: género y destreza en lectura, género y destreza en matemáticas, género y destreza en ciencias.
- Contexto de los alumnos y resultados en lectura, matemáticas y ciencias: educación de los padres, su ocupación, situación económica familiar, libros en casa, posesiones culturales, recursos educativos, lenguaje y contexto inmigrante.

Informe PISA 2006

LA PRESENTACIÓN pública del Informe PISA, correspondiente al año 2006, el pasado 4 de diciembre, ha provocado un alud de opiniones y reflexiones sobre el estado de nuestro sistema educativo. TE quiere sumarse a este complicado mapa de reacciones diversas ofreciendo un detallado análisis de los resultados del estudio promovido por la OCDE, así como de su gestación. El Tema del Mes se completa con la entrevista que publicamos en las primeras páginas con el director del Instituto de Evaluación, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia.

Diego M. Justicia y Manuel de la Cruz
Gabinete de Estudios FE CCOO

1 Apuntes del Instituto de Evaluación (2006): Evaluaciones y proyectos educativos de la OCDE. Nº 07 Secretaría General Técnica. S.G. de Información y Publicaciones. MEC. Madrid.



■ Factores escolares y resultados de los alumnos en lectura, matemáticas y ciencias: diferencias entre las escuelas y dentro de ellas, políticas y prácticas de la escuela, programas de estudio, administración de la escuela (privada/pública, autonomía), y calidad de los recursos de la escuela¹²

¿Cómo se elige la muestra?

En España, se elige primero una muestra de centros de Secundaria, al azar y proporcional al número de ellos existentes en cada una de las 17 comunidades autónomas, y la titularidad (público o privado). Después, en cada centro elegido se seleccionan, al azar, 40 jóvenes de 15 años. En la primera fase se eliminan de la muestra los centros de educación especial, y del alumnado seleccionado se quitan aquellos que por discapacidad no puedan rellenar los cuadernillos de la prueba. En las 10 comunidades que han ampliado muestra se fija en un mínimo de 50 centros en cada comunidad, y los resultados obtenidos se ponderan según el número de individuos de 15 años que hay en la comunidad.

En nuestro país, Castilla y León, Cataluña y País Vasco participaron en PISA 2003 y en PISA 2006 Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Navarra y País Vasco han ampliado sus muestras también.

¿Qué se hace con los datos recogidos de las pruebas y los cuestionarios?

Se elaboran una serie de índices estadísticos para el estudio de las diferencias (variabilidad) y de correlación entre variables (resultados, e índices). A partir de estos tratamientos se elabora un Informe internacional, al que se acompaña con un número importante de tablas y figuras. En cada país participante se elabora a su vez otro Informe, que en nuestro caso corresponde al Instituto de Evaluación (IE) del MEC. Y habiendo

TABLA 2

PISA: España	Población 15 años	Muestra participantes	
		Alumnado	Centros
En 2000	399.055**	6.214	185
En 2003	433.686***	10.761*	383*
En 2006	425.336***	19.604*	686*

* Las cantidades han aumentado al haber CC.AA. (3 en 2003 y 10 en 2006) que han participado con muestras representativas.

** Datos de Pajares, R. (2005): Resultados en España del estudio PISA 2000. INECSE. MEC. Madrid.

*** Datos del MEC: Estadísticas de la Educación en España. Resultados detallados. Oficina de Estadística. Madrid

comunidades autónomas, que han participado ampliando su muestra, para hacerla representativa de la población total de 15 años, éstas elaboran a su vez un Informe propio de su territorio.

¿Qué no es PISA?

No es una evaluación del sistema educativo; sólo se refiere al rendimiento del aprendizaje del alumnado. Faltan muchos aspectos por evaluar o conocer.

No es una evaluación de todo el alumnado, sólo de los de 15 años. Ni siquiera cubriría la población de jóvenes de 15 años, si una gran parte de ellos no están escolarizados.

No es una evaluación del currículo escolar, ya que los currículos escolares están más condicionados por los particularismos culturales de cada territorio. PISA adopta una perspectiva más global, "competencial", y además se restringe a tres dominios sólo: lectura, matemáticas y ciencias.

No es una evaluación de todas las competencias claves o básicas. El concepto de competencias básicas viene siendo objeto de estudio desde antes del año 2000, por grupos de expertos (Proyecto DeSeCo de la OCDE, la iniciativa ASEM, e incluso la Unión Europea)². Y parece que se ha llegado a un mínimo consenso que las fija en ocho competencias básicas (algunos autores añaden algunas más).

No utiliza instrumentos variados en la medición de las competencias. Sólo una prueba de lápiz y papel, y unos

cuestionarios para recoger la opinión de alumnado participante y directores de los centros.

No es una evaluación interna, que puede atender mucho mejor al conocimiento y aproximación a los procesos sociales que se dan en la enseñanza (aprendizaje, prácticas de aula y centros, etc.). Es una evaluación externa a los centros docentes. La iniciativa parte de los gobiernos de la OCDE, con sistemas educativos desarrollados, en los que casi el 100% de la población de 15 años está escolarizada obligatoriamente, y en la edición de 2006 los países participantes suponen 1/3 de la población y el 90% del PIB mundial. Es un modelo por y para los países ricos.

Como manifiesta nuestra organización sindical, la Internacional de la Educación (IE), "...es importante no perder de vista la verdadera dimensión de PISA. Se basa en una serie de preguntas necesariamente sencillas que como mucho pueden proporcionar una "foto instantánea" del rendimiento en determinadas materias de los alumnos de 15 años, de sus orígenes socioeconómicos y de determinadas características de los sistemas escolares. Como ya se ha indicado anteriormente, las correlaciones y la comparación internacional arrojan unos datos interesantes y en ocasiones fascinantes. Sin embargo, no podemos olvidar que la base de esta información es bastante simple. No transmite la complejidad ni la amplitud de la educación."³

2 Comisión Europea (2004): Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Dirección General de Educación y Cultura.

3 Harris, B. ; Catlaks, G.; Figazzolo, L. (2007): Manual de PISA 2006 de la Internacional de la Educación. Education International



Resultados globales PISA 2006

Gabinete de Estudios FE CCOO

CADA evaluación PISA expresa sus resultados de la materia principal en una escala continua en la que se asigna el valor 500 a la puntuación *Promedio de la OCDE*¹ y en la que la desviación típica es 100 (es decir, aproximadamente las dos terceras partes de los alumnos obtienen una puntuación entre 400 y 600 puntos); los resultados para competencias que no sean las de la materia principal se ajustan tomando como referencia los resultados del año en que dichas competencias fueron la materia principal:

TABLA 3

Años de referencia para el Promedio de la OCDE ¹	2000	2003	2006
Lectura	500		
Matemáticas		500	
Ciencias			500

TABLA 4

PISA 2006	Media	Error típico
LECTURA		
España	461	(2,2)
Total OCDE	484	(1,0)
Promedio OCDE	492	(0,6)
MATEMÁTICAS		
España	480	(2,3)
Total OCDE	484	(1,2)
Promedio OCDE	498	(0,5)

TABLA 1. PISA 2006 (puntuación en ciencias)

	Media	Error típico		Media	Error típico
Finlandia	563	(2,0)	Cataluña	491	(5,1)
China-Hong Kong	542	(2,5)	Total OCDE	491	(1,2)
Canada	534	(2,0)	Islandia	491	(1,6)
China-Taipei	532	(3,6)	Latvia	490	(3,0)
Estonia	531	(2,5)	Estados Unidos	489	(4,2)
Japón	531	(3,4)	República Eslovaca	488	(2,6)
Nueva Zelanda	530	(2,7)	Promedio de España	488	(2,6)
Australia	527	(2,3)	Lituania	488	(2,8)
Holanda	525	(2,7)	Noruega	487	(3,1)
Liechtenstein	522	(4,1)	Luxemburgo	486	(1,1)
Corea	522	(3,4)	Resto C.A. españolas	484	
Castilla y León	520	(3,9)	Federación Rusa	479	(3,7)
La Rioja	520	(2,5)	Italia	475	(2,0)
Eslovenia	519	(1,1)	Portugal	474	(3,0)
Alemania	516	(3,8)	Andalucía	474	(4,0)
Reino Unido	515	(2,3)	Grecia	473	(3,2)
Aragón	513	(3,9)	Israel	454	(3,7)
República Checa	513	(3,5)	Chile	438	(4,3)
Suiza	512	(3,2)	Serbia	436	(3,0)
Navarra	511	(2,9)	Bulgaria	434	(6,1)
China-Macao	511	(1,1)	Uruguay	428	(2,7)
Austria	511	(3,9)	Turquia	424	(3,8)
Belgica	510	(2,5)	Jordania	422	(2,8)
Cantabria	509	(3,6)	Tailandia	421	(2,1)
Asturias	508	(4,9)	Rumanía	418	(4,2)
Irlanda	508	(3,2)	Montenegro	412	(1,1)
Galicia	505	(3,4)	Mexico	410	(2,7)
Hungria	504	(2,7)	Indonesia	393	(5,7)
Suecia	503	(2,4)	Argentina	391	(6,1)
Promedio OCDE	500	(0,5)	Brasil	390	(2,8)
Polonia	498	(2,3)	Colombia	388	(3,4)
Dinamarca	496	(3,1)	Túnez	386	(3,0)
Francia	495	(3,4)	Azerbaijan	382	(2,8)
País Vasco	495	(3,5)	Qatar	349	(0,9)
Croacia	493	(2,4)	Kyrgyzstan	322	(2,9)

- ¹ *Promedio OCDE* = Promedio de las puntuaciones medias de los países de la OCDE, como si todos ellos tuvieran la misma población de 15 años, para evitar el excesivo peso de los países grandes.
- ² *Total OCDE* = Promedio de las puntuaciones de todos los individuos evaluados de los países de la OCDE ponderado según la población de 15 años de dichos países..



TABLA 5

PISA 2006		España		Total OCDE		Prom. OCDE	
		Media	Error típico	Media	Error típico	Media	Error típico
Puntuación global en Ciencias		488	(2,6)	491	(1,2)	500	(0,5)
Competencias	Identificación de cuestiones científicas	489	(2,4)	491	(1,1)	499	(0,5)
	Explicación de fenómenos científicamente	490	(2,4)	489	(1,2)	500	(0,5)
	Uso de pruebas científicas	485	(3,0)	492	(1,5)	499	(0,6)
Dominios de conocimiento científico	Conocimiento sobre la ciencia	489	(2,0)	492	(1,1)	500	(0,5)
	Sistemas de la tierra y del espacio	493	(2,3)	493	(1,1)	500	(0,5)
	Sistemas vivos	498	(2,2)	490	(1,2)	502	(0,5)
		477	(1,8)	489	(1,1)	500	(0,5)

TABLA 6

PISA 2006	Niveles de rendimiento (% de alumnos)		
	<1 y 1	2, 3 y 4	5 y 6
CIENCIAS			
España	19,6	75,5	4,9
Total OCDE	23,2	68,1	8,7
Promedio OCDE	19,2	71,8	9,0
LECTURA			
España	25,7	72,5	1,8
Total OCDE	23,0	68,9	8,1
Promedio OCDE	20,1	71,3	8,6
MATEMÁTICAS			
España	24,7	68,1	7,2
Total OCDE	26,4	62,7	11,0
Promedio OCDE	21,3	65,3	13,4

TABLA 8. Niveles de rendimiento por CCAA: Ciencias, lectura y matemáticas

Ciencias	Nivel < 1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
Finlandia	0,5 (0,1)	3,6 (0,4)	13,6 (0,7)	29,1 (1,1)	32,2 (0,9)	17,0 (0,7)	3,9 (0,3)
Castilla y León	0,9 (0,5)	7,9 (1,1)	24,4 (1,8)	34,0 (1,6)	25,1 (1,6)	7,1 (0,8)	0,6 (0,3)
La Rioja	2,0 (0,4)	8,3 (1,0)	23,3 (1,9)	32,4 (1,7)	25,1 (1,4)	8,0 (0,9)	0,8 (0,3)
Aragón	2,4 (0,6)	9,9 (1,3)	24,3 (1,8)	31,0 (1,7)	24,5 (1,7)	7,2 (0,8)	0,8 (0,2)
Asturias	2,3 (0,7)	10,0 (1,3)	24,8 (1,6)	35,0 (1,5)	22,1 (1,6)	5,2 (0,9)	0,5 (0,2)
Cantabria	2,9 (0,6)	9,6 (1,2)	24,8 (1,5)	33,1 (1,6)	22,8 (1,5)	6,4 (0,7)	0,4 (0,2)
Navarra	2,0 (0,5)	11,6 (1,0)	24,9 (1,4)	30,6 (1,4)	22,5 (1,4)	7,6 (0,8)	0,9 (0,4)
Galicia	2,8 (0,5)	11,4 (0,9)	26,9 (1,3)	30,8 (1,4)	21,4 (1,4)	6,0 (0,7)	0,7 (0,3)
País Vasco	3,2 (0,6)	12,5 (1,0)	27,9 (1,1)	33,5 (1,2)	18,5 (1,1)	4,0 (0,6)	0,3 (0,1)
Cataluña	4,7 (0,9)	13,9 (1,3)	26,2 (1,8)	31,7 (1,7)	18,9 (1,8)	4,2 (0,7)	0,4 (0,2)
Promedio OCDE	5,2 (0,1)	14,1 (0,1)	24,0 (0,2)	27,4 (0,2)	20,3 (0,2)	7,7 (0,1)	1,3 (0,0)
España	4,7 (0,4)	14,9 (0,7)	27,4 (0,8)	30,2 (0,7)	17,9 (0,8)	4,5 (0,4)	0,3 (0,1)
Total OCDE	6,9 (0,3)	16,3 (0,3)	24,2 (0,4)	25,1 (0,3)	18,7 (0,3)	7,4 (0,2)	1,4 (0,1)
Andalucía	5,9 (1,0)	17,4 (1,2)	30,2 (1,6)	29,0 (1,5)	14,6 (1,1)	2,8 (0,6)	0,1 (0,1)

Es decir, en PISA 2006, que tiene como materia principal las ciencias, el resultado promedio de la OCDE en esta competencia se ha hecho equivalente a 500; la escala para los resultados en ciencias en PISA 2000 y 2003 (ver más adelante) se modifican para que se puedan comparar los resultados de los tres años.

Los resultados globales alcanzados

en PISA 2006 en ciencias por cada uno de los 57 países que han participado en el estudio, así como los de las 10 comunidades autónomas españolas que ampliaron su muestra, se exponen ordenados en la Tabla 1. Se puede observar que el resultado promedio de España (488) se encuentra en la zona central de la tabla ligeramente por debajo del *Total OCDE*².

TABLA 7

PISA 2006	Resultados por género		
	Hombres	Mujeres	Diferencia (H-M)
CIENCIAS			
España	491	486	4
Total OCDE	492	490	32
Promedio OCDE	501	499	2
LECTURA			
España	443	479	-35
Total OCDE	446	502	-36
Promedio OCDE	473	511	-38
MATEMÁTICAS			
España	484	476	93
Total OCDE	489	478	124
Promedio OCDE	503	492	11

Nota. Las diferencias resaltadas en negrilla son estadísticamente significativas

- 1 490,58 - 486,22 = 4,36 ≈ 4;
- 2 492,12 - 489,55 = 2,57 ≈ 3;
- 3 484,19 - 475,63 = 8,56 ≈ 9;
- 4 489,46 - 477,80 = 11,66 ≈ 12

Los resultados globales alcanzados en PISA 2006 en matemáticas y en lengua (se recuerda que las matemáticas fueron competencia básica en PISA 2003 y la lengua lo fue en PISA 2000) se exponen en forma resumida en la tabla 4; obsérvese que la puntuación *Promedio OCDE* no es 500 en ninguno de estos casos. La puntuación de España en Lectura está 20 puntos por debajo de la puntuación *Total OCDE* y 31 por debajo de la puntuación *Promedio OCDE*. Los resultados en matemáticas, siendo también inferiores a los de la OCDE, no son tan diferentes (4 y 18 puntos respectivamente).

En esta edición de PISA se han incluido, de manera similar a como se realizó en las ediciones 2000 (lectura) y 2003 (matemáticas), unas escalas de competencia científica, así como otras sobre conocimiento científico. Todos los ítems de la prueba han puntuado tanto para competencias como para conocimiento científico. Los resultados resumidos en estas escalas se exponen en la tabla 5. Se observa que en *Sistemas físicos* España presenta unos resultados sustancialmente más bajos que en la valoración global, mientras que en *Sistemas vivos* los resultados son más altos y casi coinci-

3 Estadísticamente significativo = "con una alta probabilidad (normalmente el 95% o el 99%) las diferencias en la población son reales y no debidas al azar en el muestreo"

4 Esto es debido a los diferentes valores que tienen los errores típicos de medida asociados a la diferencia de puntuaciones: 2,4 en España, 1,3 en el **Total OCDE** y 0,7 en el **Promedio OCDE**.



dentados con el resultado *Promedio OCDE*.

Los resultados también se organizan en niveles de rendimiento (Tabla 6): desde el nivel 1 (bajo nivel de competencia) hasta el nivel 6 (alto nivel de competencia), más otro nivel inferior al primero que no tiene asignadas competencias adquiridas. Cada nivel de rendimiento tiene asociado un intervalo de puntuaciones que corresponden a las de los individuos asignados a dicho nivel. Para cada país, la puntuación de cada nivel se mide como el porcentaje de alumnos que están en dicho nivel, ver tabla 8, para España y CC.AA..

En ciencias, los resultados de España en los niveles bajos de rendimiento son similares a los resultados *Promedio OCDE* y un poco mejores que los *Total OCDE*; por el contrario, en los niveles altos de rendimiento los resultados de España son peores que los resultados medios de la OCDE (ver tabla 6). En lectura, los resultados de España son peores que los *Promedio OCDE* y que el *Total OCDE* tanto para los niveles bajos de rendimiento como para los altos, mientras que en matemáticas los resultados son similares a los obtenidos en ciencias.

Los resultados de España, comparados por género, son los que figuran en la tabla 7:

- en ciencias, aunque los hombres obtienen puntuaciones un poco más elevadas que las mujeres, esta diferencia no es estadísticamente significativa³ como tampoco lo es la diferencia entre las medias del *Total OCDE*; sin embargo, sí es estadísticamente significativa la diferencia entre los *Promedio OCDE* aunque esta diferencia es menor⁴.
- en lectura, sí son significativas las diferencias de resultados entre hombres y mujeres (siempre a favor de las mujeres) tanto en España como en el *Total OCDE* o en el *Promedio OCDE*, quedando, además, las puntuaciones de España bastante por debajo de las puntuaciones de las medias de la OCDE.
- en matemáticas los resultados son similares a los obtenidos en ciencias.

Resultados por comunidades

En PISA 2003 participaron 276.165 estudiantes de 41 países (30 de la OCDE y 11 asociados); 3 países, España, Gran Bretaña e Italia participaron con muestra propia para determinadas regiones.

Gabinete de Estudios FE CCOO

EN PISA 2006 han participado 398.750 alumnos de 57 países (30 de la OCDE y 27 asociados). España lo ha hecho con muestra propia para 10 de sus comunidades autónomas que representan el norte de España y Andalucía; todavía faltan por incorporarse 7 a este estudio particularizado.

En la tabla 9 se muestran los resultados en ciencias, en comprensión lectora y en matemáticas, de España, de las 10 comunidades que amplían muestra y del *Resto de comunidades autónomas españolas*¹ comparados, con la puntuación *Promedio de la OCDE*², con la puntuación *Total OCDE*³ y con la puntuación de Finlandia (país que obtiene los mejores resultados en PISA 2006). Se puede observar que en ciencias las puntuaciones de 7 de las comunidades autónomas superan el *Promedio de la OCDE* y otras 2 el *Total OCDE* mientras que el *Promedio de España* es un poco menor que el *Total OCDE* y Andalucía y el *Resto de comunidades* puntúan claramente por debajo de él.

Algo similar ocurre en matemáticas, pero en comprensión lectora los resultados son claramente más desfa-

vorables: ninguna comunidad supera el *Promedio OCDE* y únicamente 2 superan el *Total OCDE*.

Los niveles de rendimiento ofrecen una información adicional a la obtenida con la puntuación total que sólo muestra la tendencia central: la distribución de los individuos por niveles según sea su puntuación total. Para el análisis, ordenamos las comunidades según el porcentaje de individuos que están en el nivel 1 (mínimo) o que no llegan a él; lo que se obtiene es un panorama (ver tabla 8) similar, aunque con algún matiz, al de las puntuaciones totales: según este 'criterio de malos resultados', en *ciencias* y en *matemáticas*, todas las comunidades autónomas menos Andalucía obtienen mejores resultados que el *Promedio OCDE*, España obtiene un resultado intermedio entre el *Promedio OCDE* y el *Total OCDE* y el resultado de Andalucía es un poco inferior al *Total OCDE*; 5 comunidades tienen unos porcentajes para ciencias, en esta zona baja, que son la mitad del *Total OCDE*, y 8 comunidades tienen unos porcentajes para matemáticas que son un tercio de los porcentajes del *Total OCDE*. Por la parte alta (niveles 5 y 6) la situación

1 Las fuentes de datos son la OCDE-PISA y el Instituto de Evaluación de España – MEC; hemos calculado (ya que no lo ofrecen directamente las fuentes) la puntuación media para el resto de comunidades autónomas españolas (conjunto de las 7 comunidades que no han ampliado muestra), pero no lo hemos hecho todavía con el error típico.

2 Promedio OCDE = Promedio de las puntuaciones medias de los países de la OCDE, como si todos ellos tuvieran la misma población de 15 años (= 1000), y que se utiliza para evitar el excesivo peso de los países grandes.

3 Total OCDE = Promedio de las puntuaciones de todos los individuos evaluados de los países de la OCDE ponderado según la población de 15 años de dichos países.



no es tan boyante ya que únicamente 4 comunidades (Castilla y León, La Rioja, Aragón y Navarra) se equiparan a las medias de la OCDE. Dos casos notables en matemáticas son La Rioja y Aragón: en el nivel 6 tienen porcentajes (4,5% y 4,7%) que se aproximan algo al porcentaje de Finlandia (6,3%) y que son bastante mayores que el porcentaje *Promedio OCDE* (3,3%) y que el porcentaje *Total OCDE* (2,6%).

En comprensión lectora, en la que el número de niveles es de 5 en lugar de 6, aunque por la parte baja los resultados son bastante buenos: únicamente Andalucía (y la media de España) tienen un porcentaje superior al *Promedio OCDE* en el nivel <1, y sólo éstas dos junto con Cataluña tienen el porcentaje superior en el nivel acumulado 1 y

<1, por la parte alta son mucho más pobres: ninguna comunidad supera en porcentaje ni a Finlandia (desde luego) ni al *Promedio OCDE* (8,6) ni al *Total OCDE* (8,1) para el nivel 5; es más, no llegan ni a la mitad de dichos porcentajes. Además, únicamente La Rioja y el País Vasco igualan el porcentaje *Total OCDE* para el nivel 4.

Evolución de los resultados

En cuanto a la evolución de los resultados, únicamente se puede realizar, entre PISA 2003 y PISA 2006, para comprensión lectora y matemáticas, y para las comunidades de Cataluña, País Vasco y Castilla y León que son las tres de las que se tiene un análisis específico en PISA 2003.

Tendencia en comprensión lecto-

ra: Habida cuenta que el promedio de España ha descendido 20 puntos entre 2003 y 2006, que Castilla y León también descende 21 puntos, y que tanto Cataluña como el País Vasco tienen descensos moderados (6 y 10 puntos respectivamente), cabe concluir que el resto de las comunidades han debido descender bastante más de 20 puntos en promedio, aunque no se puede afirmar nada más preciso. Se observa que el descenso del *Promedio OCDE* es bastante más suave (2 puntos).

Tendencia en matemáticas: Aquí la situación es más ambigua, sube moderadamente Castilla y León, está estable el País Vasco y descenden moderadamente tanto Cataluña como el promedio de España, el *Promedio OCDE* también tiene un ligero descenso.

TABLA 9

Puntuación en ciencias			Puntuación en comprensión lectora			Puntuación en matemáticas		
	Media	Error típico		Media	Error típico		Media	Error típico
Finlandia	563	(2,0)	Finlandia	547	(2,1)	Finlandia	548	(2,3)
Castilla y León	520	(3,9)	Promedio OCDE	492	(0,6)	La Rioja	526	(2,2)
La Rioja	520	(2,5)	La Rioja	492	(2,6)	Castilla y León	515	(3,3)
Aragón	513	(3,9)	País Vasco	487	(4,2)	Navarra	515	(3,5)
Navarra	511	(2,9)	Total OCDE	484	(1,0)	Aragón	513	(4,5)
Cantabria	509	(3,6)	Aragón	483	(5,2)	Cantabria	502	(2,6)
Asturias	508	(4,9)	Navarra	481	(2,7)	País Vasco	501	(3,4)
Galicia	505	(3,4)	Galicia	479	(3,4)	OECD average	498	(0,5)
Promedio OCDE	500	(0,5)	Castilla y León	478	(3,4)	Asturias	497	(4,9)
País Vasco	495	(3,5)	Asturias	477	(4,7)	Galicia	494	(4,1)
Cataluña	491	(5,1)	Cataluña	477	(5,1)	Cataluña	488	(5,2)
Total OCDE	491	(1,2)	Cantabria	475	(4,0)	OECD total	484	(1,2)
Promedio de España	488	(2,6)	Promedio de España	461	(2,2)	Promedio de España	480	(2,3)
Resto cc.aa.	484	¿? [1]	Resto cc.aa.	453	¿? [1]	Resto cc.aa.	473	¿? [1]
Andalucía	474	(4,0)	Andalucía	445	(4,1)	Andalucía	463	(4,2)

Fuente: OCDE-PISA



Factores asociados a los resultados de los alumnos¹

Manuel de la Cruz

Gabinete de Estudios FE CCOO

EL RESULTADO obtenido en PISA depende del territorio donde está escolarizado el alumno. Cada una de las comunidades tiene unas características diferentes, si bien todas ellas comparten, aunque con matices, un marco común, como es la ley básica educativa (LOE), algunos desarrollos normativos, etc. La equidad de las 10 comunidades que han participado en PISA es muy elevada en todas. El análisis de las variables y de los factores asociados a los resultados se puede hacer para España como un todo y/o para cada una de las comunidades por separado. Dado que tanto la riqueza del territorio (medida, por ejemplo, como PIB –en euros- per cápita) como el nivel educativo de la población adulta son factores que están relacionados con los resultados de PISA y que varían fuertemente de unas comunidades a otras, vamos a hacer una primera aproximación interterritorial.

La renta per cápita

Utilizamos el PIB per cápita del año 2006 de cada comunidad pues consideramos que éste representa una medida que es más real de la riqueza de esa comunidad que el valor del índice ESCS (Índice SocioEconómico y Cultural en sus siglas en inglés) que define PISA, aunque entre el valor del PIB por habitante de la comunidad y el índice ESCS de PISA hay una fuerte relación positiva cuyo coeficiente de correlación es $r = 0,75$. Los datos nos indican que entre el PIB por habitante y los resultados PISA existe una ligera relación positiva ($r =$

$0,175$), aunque entre las comunidades hay dos importantes excepciones a esta regla que son Cataluña y el País Vasco que, con dos de los mayores PIB por persona de España y en cualquier caso superiores a los de las otras comunidades excepto al de Navarra, obtienen unos resultados inferiores a las demás comunidades excepto a Andalucía. Asimismo, España, que tiene un PIB per cápita superior a los de Galicia, Asturias, Castilla y León y Cantabria presenta un resultado (488) inferior a todas ellas.

Otra medida económica que podríamos considerar (aunque no necesariamente de riqueza) es el gasto público, como porcentaje del PIB (en este caso sería del PIB regional) dedicado a educación. También en este caso vemos que hay relación positiva entre esta medida y el resultado en PISA.

Los padres

El nivel educativo de la población adulta (sobre todo el de la madre) tiene una fuerte relación con los resultados. Las comunidades presentan notables diferencias en cuanto al nivel educativo de su población adulta: el País Vasco solamente tiene al 45% de su población de entre 25 y 64 años sin estudios postobligatorios o equivalentes mientras que Andalucía tiene cerca del 64% de su población en estas condiciones.

Los dos factores anteriores (PIB per cápita y nivel educativo de la población adulta) mantienen entre sí una fuerte relación ($r = -0,933$). Resultados similares se obtienen del análisis del nivel cultural (p.e. libros en casa, etc.) de las comunidades.

Si se quiere mejorar en equidad y aumentar la calidad de manera genera-

lizada (sobre todo en las comunidades que están en desventaja) es necesario compensar estas desigualdades de origen. Para el análisis de los factores socioeconómicos y culturales a nivel de escuela y de familia utilizamos el índice ESCS construido por PISA para los estudiantes y sus familias y para las escuelas con los datos aportados por los propios estudiantes en la propia evaluación PISA.

Globalmente, el índice socioeconómico y cultural es capaz de explicar un porcentaje razonable de la variabilidad de las puntuaciones de los alumnos, es decir, un porcentaje determinado de las diferencias en las puntuaciones de los alumnos son debidas a las diferencias en el índice ESCS, o lo que es lo mismo, si se suprime el efecto del índice ESCS sobre las puntuaciones, estas cambiarán hacia la igualación. En concreto, las puntuaciones medias de todas las comunidades se incrementarían de tal forma que todas ellas superarían la puntuación *Total OCDE* y quedarían muy cerca de la puntuación *Promedio OCDE*.

Por tanto, podemos concluir que, dado que no se puede aumentar mediante políticas el índice ESCS a corto plazo, para acercarnos a las puntuaciones medias de la OCDE, es necesario compensar la diferencia existente entre el valor medio del índice ESCS de España respecto de la OCDE así como las existentes entre las comunidades entre sí.

Los inmigrantes

PISA diferencia entre alumnos nativos (nacidos en España de padres españoles), alumnos de primera generación (nacidos en el extranjero) y alumnos de

1. Notas previas:

- en todo lo que sigue, y mientras no se diga lo contrario, utilizaremos como resultado PISA exclusivamente el resultado global de ciencias,
- por España entenderemos el conjunto de las 17 comunidades autónomas,
- nos referiremos a las 10 comunidades que han ampliado muestra como las comunidades y utilizaremos el término Resto de comunidades para referirnos a las otras 7: Madrid, Castilla-La Mancha, Extremadura, País Valenciano, Baleares, Murcia y Canarias.



segunda generación (nacidos en España con algún progenitor extranjero). En España la población de segunda generación es todavía muy pequeña en la edad de 15 años (empieza a ser notable el número alumnos pequeños así como el de nacimientos) y por tanto no se ha podido considerar en el estudio ni para el total de España ni para ninguna de las comunidades. En aquellos casos en los que el número de alumnos de primera generación da lugar a que se pueda realizar el análisis (España, País Vasco, Cantabria, La Rioja, Navarra, Aragón y Cataluña) junto con el *Total OCDE*, muestran que la diferencia de puntuaciones con los nativos son todas ellas significativas, y equivalentes a un nivel de rendimiento (≈ 70 puntos) para todas menos para Navarra, para la que la diferencia es de 47 puntos igual a la diferencia de *Total OCDE* (48 puntos). Este factor tampoco se puede modificar, por tanto es necesario compensarlo mediante otro tipo de medidas: aulas de enlace, reducciones de ratio, profesores de apoyo, mediadores sociales, etc.

Repetición de curso

Los alumnos españoles de PISA 2006 estaban matriculados en 2º de ESO (el 7%), 3º de ESO (33%) o 4º de ESO (60%). Los resultados promedios en ciencias de cada uno de estos grupos han sido muy diferentes: 386 los de 2º de ESO, 439 los de 3º de ESO y 528 los de 4º de ESO; es decir unas diferencias de 142 puntos y de 89 puntos respectivamente entre los de 2º de ESO y los de 4º y entre los de 3º de ESO y los de 4º, que corresponden a 2 niveles de rendimiento para los primeros y más de un nivel de rendimiento para los segundos. Se ve que los alumnos no repetidores obtienen puntuaciones bastante superiores al *Promedio OCDE*. Esto indica que la repetición de curso no sólo no es una buena herramienta para compensar los déficits de formación sino que es muy cara y que si se consigue que no haya alumnos repetidores, mejorará sensiblemente la calidad de la enseñanza: se puede estimar que únicamente esta mejora supondría un incremento de medio nivel (40 puntos) en los resultados globales.

La evaluación de las competencias

Diego M. Justicia

Gabinete de Estudios FE CCOO

LA CORRIENTE en la que se gesta la evaluación del programa PISA es la que piensa que el sistema educativo debe servir, entre otras finalidades, además de las de guarda y custodia, disciplinar, socialización, etc., de preparación para la vida adulta. El objetivo "no es evaluar el rendimiento académico o el aprovechamiento escolar sino la preparación acumulada a la hora de incorporarse a la vida adulta"¹

¿Y esto se consigue adquiriendo competencias (reguladas por primera vez en la LOE, de 3 de mayo de 2006; artículo 6.1 y desarrolladas en los reales decretos subsiguientes)? Se considera que el término 'competencia' se refiere "a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender además del saber cómo."²

Las competencias de una persona presuponen que ésta sabe cómo aprender y está dispuesta a aprender a lo largo de su vida. Es la corriente que nace en la reflexión sobre la formación profesional necesaria para la vida en la empresa, que se mueve en un "libre mercado" capitalista, y en la etapa de la sociedad del conocimiento y las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La competencia es una construcción social.

De entre todas las posibles competencias, ¿qué entendemos por básica o clave?. "Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y

empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida."²

Las competencias se suponen que deben servir para realizar funciones variadas en la vida ordinaria, y permitir la transferencia de conocimientos, destrezas y actitudes en diversas situaciones contextuales. Parecen moverse dentro de las modernas teorías del aprendizaje. Y sobre todo preparar a la persona para aceptar la multifuncionalidad en su vida personal, social y laboral.

De los grupos de trabajo de los expertos de la Comisión Europea ha salido la propuesta de los ocho dominios siguientes: comunicación en lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias interpersonales y cívicas; espíritu emprendedor; y expresión cultural.²

Como se observa por los dominios seleccionados como claves o básicos, el modelo que subyace a estas iniciativas, que parten de una organización (OCDE) de carácter y fines economicistas, es el que se deriva de sus presupuestos iniciales en el ámbito europeo: "En marzo de 2000, el Consejo Europeo celebrado en Lisboa marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: llegar a ser "la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social". Para lograr esto, los sistemas de educación y forma-

1 Pajares Box, R. (2005): Resultados en España del estudio PISA 2000: conocimientos y destrezas de los alumnos de 15 años. Madrid: MEC.INECSE.

2 Comisión Europea (2004): Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo.



ción deben adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento y a la necesidad de mejorar el nivel y la calidad del trabajo. Uno de los componentes básicos de esta propuesta es la promoción de destrezas básicas: en concreto, el Consejo Europeo de Lisboa hizo un llamamiento a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión para que establecieran un marco europeo que definiera "las nuevas destrezas básicas" proporcionadas por medio de un aprendizaje a lo largo de la vida. Este marco debería incluir TIC, cultura tecnológica, lenguas extranjeras, espíritu emprendedor y habilidades sociales². Es una propuesta que parte de un modelo de desarrollo europeo, que tiene como objetivo conseguir la economía "más competitiva y dinámica del mundo", y que flirtea con el "pensamiento único".

Los conceptos básicos del marco teórico de PISA son dos: el aprendizaje a lo largo de la vida y la adquisición de competencias ("literacy" es el término que mejor lo define en inglés)³. Ambos son principios que suscribimos todas las personas, pero primero hay que responder a una cuestión clave: ¿para qué? Conceptos tan generalmente aceptados en nuestro ámbito cultural como solidaridad, compromiso, tolerancia, pueden tener connotaciones diferentes según el contexto en el que se pronuncien (podemos pensar en el régimen nacionalsocialista y con relación a la "shoah"). Solidaridad, compromiso y tolerancia ¿con qué?, ¿con la autoridad nazi y con el genocidio judío?

Cuando hablamos de que los jóvenes salgan de la escuela con un bagaje útil de competencias, entendidas como "potencialidades"⁴ que les permitan

enfrentar los retos de la sociedad que van a vivir, ¿a qué nos estamos refiriendo?. A formar en competencias, como una construcción social, como un conjunto de recursos potenciales, para resolver los problemas que se les planteen en escenarios concretos, que pueden ser personales, comunitarios, profesionales y laborales, y educativos⁴.

Pero también implica suponer que "esta orientación refleja un cambio en los objetivos de los mismos currículos, que cada vez más se ocupan de la aplicación del conocimiento en lugar de limitarse a su adquisición."⁵ Centrarnos en la aplicación del conocimiento, en la "movilización del conocimiento y en la funcionalidad de lo aprendido"⁶ nos lleva a plantearnos qué aprendizajes son básicos y cuáles no, y a cuestionar el currículo actual. Si partimos de la consideración de que los currículos escolares están sobrecargados y sobredimensionados (nunca se desarrolla todo el temario y en toda su

¿Aprender para qué?

EL DISCURSO económico y laboral, competitivo y utilitario, de rehacer la educación en Europa, que parte de la OCDE y la Comisión Europea, se produce en el horizonte de privatización de los servicios públicos (entre ellos la educación). El reto, pues, sería "conformar comunidades de aprendizaje con sentido crítico", comprensivas y democráticas, compensadoras, respetuosas con los derechos humanos, y comprometidas con la convivencia en paz, multiétnica e intercultural y la atención a la diversidad.

extensión e intensidad) debido a la lógica acumulativa del conocimiento, y a la concepción de la pedagogía "bancaria", que ya denunciara el pedagogo brasileño Paulo Freire, nos encontramos en la encrucijada de la revisión y actualización curricular⁶.

En este punto, el marco teórico de la evaluación de competencias desarrollado en PISA nos puede servir para orientar esta tarea de reactualización curricular, poniendo el acento en el aprendizaje. Esto requerirá "...cambios importantes por parte del profesorado en sus maneras de concebir y aplicar la enseñanza"⁷, y debería hacerse con el profesorado, con sus organizaciones sindicales y sus movimientos de renovación pedagógica.

Aunque estamos de "acuerdo en que el informe PISA contiene datos que pueden ayudar a comprender cómo es nuestro sistema educativo"⁷, también hemos de recalcar que "... los cambios en las prácticas docentes estarían asociados no tanto a las evaluaciones de los sistemas educativos como a las evaluaciones de los centros"⁸. Y estas evaluaciones deberían estar contempladas en un plan de mejora global del centro. Frente a un tipo de enseñanza descontextualizada y segregadora, que valora por encima de todo la repetición y la reproducción, el marco teórico de evaluación de competencias de PISA parece más próximo al aprendizaje para la vida. El modelo de enseñanza que subyace a las pruebas es el de la enseñanza individualizada, las actividades prácticas, los grupos de discusión, el autodescubrimiento y las propias experiencias, que nos llevan a la idea de centros como comunidades de aprendizaje.⁹

- 3 DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. OCDE. (Programa puesto en marcha en 1997 y que desembocó en la evaluación PISA del año 2000).
- 4 Monereo, C. y Pozo, J.I. (2007): Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. En Rev. Cuadernos de Pedagogía, nº 370, julio-agosto 2007. Ed. Wolters Kluwer. Barcelona.
- 5 OCDE (2005): PISA 2003. Manual de análisis de datos: usuarios de SPSS. INECSE. MEC. Madrid
- 6 Coll, C. (2007): Una encrucijada para la educación escolar. En Rev. Cuadernos de Pedagogía, nº 370, julio-agosto 2007. Ed. Wolters

Kluwer. Barcelona.

- 7 Sanmartí, N. (2007): Luces y sombras en la evaluación de competencias PISA. En Rev. Cuadernos de Pedagogía, nº 370, julio-agosto 2007. Ed. Wolters Kluwer. Barcelona.
- 8 Martín, E. (2007): Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje. En Rev. Cuadernos de Pedagogía, nº 370, julio-agosto 2007. Ed. Wolters Kluwer. Barcelona.
- 9 Hernández, F. (2006): El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. En Rev. De Educación. Nº extra, marzo 2006. MEC. Madrid



Luis Castillejo
Acción Sindical
Pública Docente
FE CCOO

Cambio de plaza en el centro y concurso de traslados estatal

El cambio de "plaza" o "especialidad" en el propio centro es un hecho que en estos últimos años se ha dado, y se seguirá dando, con cierta frecuencia. Hasta hace algunos años todos los puestos o plazas de un colegio o de una escuela eran iguales, por lo que carecía de sentido hablar de cambio de plaza, de puesto o de especialidad

ANTES de la Ley General de Educación de 1970 apareció como especialidad la de "parvulista". Luego, tras la citada ley, fueron apareciendo las de Matemáticas, Sociales, Lenguas e Idiomas, y posteriormente, en torno a la LOGSE (Real Decreto 895/89), el resto de las que tenemos hoy, además de los denominados "puestos de carácter singular". De hecho, fue a partir de la Ley General de Educación cuando el ingreso en el Cuerpo de Maestros (hasta 2007) se efectuó por una especialidad.

Todos los maestros tenían por principio dos especialidades, la de la oposición y la de "primaria" (o ciclo inicial y medio en otros tiempos). En los demás cuerpos docentes la situación ha sido distinta en cuanto que el ingreso en los mismos siempre se ha hecho por una especialidad y de entrada solamente se tenía esa especialidad. Incluso durante muchos años (con un breve inciso en los años 90) cuando un aspirante aprobaba la oposición por dos especialidades tenía que renunciar a una de ellas. Los cambios de plaza o especialidad empiezan a aparecer de forma significativa a partir de la LOGSE, cuando se permite la adscripción de los funcionarios a otras especialidades (Psicología y Pedagogía, Tecnología, Informática, FOL, etc.) por requisitos de titulación y cuando se produce el desdoblamiento de algunas de las antiguas especialidades de Formación Profesional.

Fue también a partir de la LOGSE, en concreto del Real Decreto 850/93, cuando se establece un mecanismo estable, y para casi todos los cuerpos docentes, de adquisición de nuevas especialidades.

Antes de entrar en detalle hay que precisar los términos. Coloquialmente hablamos de antigüedad en el centro y en el cuerpo. Y hay que matizar. La normativa estatal establece como uno de los criterios de preferencia para todos los cuerpos docentes el de "el tiempo de servicios efectivos como funcionario de carrera del cuerpo" que es lo que llamamos habitualmente "antigüedad en el cuerpo".

Pero otros criterios de ordenación no son los mismos en todos los cuerpos docentes. Para el Cuerpo de Maestros se establece como uno de los criterios, el de la "antigüedad ininterrumpida, como definitivo, en el centro", mientras que para el resto de cuerpos el equivalente u homologable a este criterio es el de la "antigüedad ininterrumpida como definitivo en la plaza".

Es decir, para los maestros se utiliza un criterio (antigüedad en el cuerpo) diferente del que se aplica al resto de cuerpos docentes (antigüedad en la plaza), lo que se debe a los procesos históricos que indicábamos en los párrafos anteriores. Otro concepto que va a aparecer en la normativa es el de destino. Un destino es, en todos los cuerpos docentes, la combinación de un centro y una especialidad. Por lo tanto se produce un cambio de destino cuando se cambia de centro o de plaza o especialidad en el mismo centro.

Como un centro puede tener una, varias o muchas plazas, ¿cuáles son los efectos de cambiar voluntariamente de plaza en el mismo centro en la puntuación que se alcanza en los baremos de los concursos de traslados?. Es muy frecuente la pregunta que nos plan-

tean algunos compañeros y compañeras: ¿qué consecuencias tiene si pido en el concurso de traslados y me cambio de Infantil (por ejemplo) a Primaria en mi propio centro? La situación es bien distinta según el cuerpo docente al que se pertenezca.

Maestros

El apartado a) del baremo del vigente concurso de traslados de maestros puntúa por: "Tiempo de permanencia ininterrumpida, como funcionario de carrera con destino definitivo, en el centro desde el que se participa." (Anexo I a del Real Decreto 2112/98). Como norma general, el cambio de plaza dentro del mismo centro no afecta a la puntuación de los maestros en los concursos de traslados estatales, aunque hay dos excepciones; la primera, cuando se ocupa un puesto de carácter singular. El punto a.2 del Anexo I del citado Real Decreto 2112/98 establece "Para los maestros con destino definitivo en una plaza docente de carácter singular la puntuación de ese apartado vendrá dada por el tiempo de permanencia ininterrumpida en la plaza desde la que se solicita". Parece lógico ya que el concurso por el que se accedió al centro fue a una plaza concreta o un puesto de carácter singular, diferente del resto de plazas o puestos del centro, si es que está en un centro educativo ordinario.

La segunda excepción figura en el apartado a.5 del baremo del concurso de traslados de maestros (Anexo I del Real Decreto 2112/98), donde se dice que "los maestros que se hallen pres-

tando servicios en el primer destino definitivo obtenido después de haberseles suprimido el puesto del que eran titulares tendrán derecho a que se les consideren como prestados en el centro desde el que concursan los servicios que acrediten en el centro en el que se le suprimió la plaza, y en su caso, los prestados con carácter provisional con posterioridad a la citada supresión". Esto es lo que en nuestra jerga significa que los suprimidos recuperan los puntos del destino suprimido. Pues bien, si un maestro que se encuentra en el primer destino definitivo, tras la supresión cambia de puesto o de plaza en el mismo centro, ya no recupera para los siguientes concursos de traslados la puntuación desde el destino que se le suprimió.

Restantes cuerpos docentes

El apartado 1.2.4 del baremo vigente del concurso de traslados de los cuerpos docentes de Enseñanzas Medias (excepto catedráticos de música y AAEE, en cuyo caso viene recogido exactamente igual en el apartado 1.1.4) la permanencia en el destino puntúa así: "Por cada año consecutivo como funcionario con destino definitivo en la misma plaza del centro desde el que se concursa." (Anexo II. 2 d del Real Decreto 2112/98). Como puede verse hay una diferencia clara, ya que en el mismo Real Decreto se diferencia entre "plaza" y "centro".

Para los maestros el criterio es la antigüedad en el centro y para el resto la antigüedad en la plaza. Por lo que el cambio de plaza dentro del mismo centro sí afecta a la puntuación en los concursos de traslados estatales de los funcionarios de los cuerpos docentes de Secundaria, Idiomas y Artísticas. Se pone a 0 el apartado de antigüedad en la plaza de cara a posteriores concursos.

Según la Disposición Final Primera del RD 2112/98 , estas normas, recogidas en los Anexos I y II de este real decreto, proceden de su artículo 6º, y tienen carácter básico, lo que quiere decir que son aplicables en todo el Estado, en relación a los concursos de traslados de ámbito estatal.

Sindicadas educando en la igualdad

Esther Muñoz

Secretaría de Mujer, FE CCOO

CON EL APOYO del Instituto de la Mujer, durante los días 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2007 se celebró en Madrid el Primer Encuentro de "Sindicadas, Educando en Igualdad", en el que participaron cien mujeres sindicalistas de FE CCOO, FETE-UGT y STES-I. *Sindicadas* quiere ser un espacio de encuentro necesario para trabajar por el cambio de las organizaciones sindicales desde la perspectiva de género, que rescata la contribución de las compañeras sindicalistas que nos han precedido y pone de manifiesto la importancia de la participación de las mujeres en el movimiento sindical. Nuestro objetivo es crear un espacio propio y compartido que, respetando las diferencias, amplíe esos espacios comunes para desarrollarlos y avanzar así en la defensa de los derechos de las trabajadoras y trabajadores de la enseñanza.

Este Primer Encuentro ha constituido un punto de partida que quiere reforzar las relaciones entre las mujeres de las tres organizaciones sindicales y aunar esfuerzos para trasladar a las administraciones educativas, a nuestros compañeros y compañeras de la enseñanza y a la ciudadanía en general, el valor del trabajo conjunto para avanzar hacia la igualdad real. Como sindicalistas de la enseñanza, queremos seguir impulsando modelos de liderazgo y de prácticas sindicales que incorporen los saberes y las capacidades de las mujeres y seguir impulsando el intercambio de los planteamientos teóricos y prácticos que sustentan la coeducación.

Recogemos a continuación un extracto de algunos párrafos de la Resolución final de dicho encuentro sobre algunos derechos de las mujeres:

1. Se insistió en la necesidad de que se pongan en práctica las diversas medi-

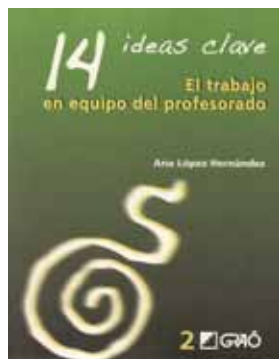
das que, para el ámbito educativo, establece la Ley Integral contra la violencia de género, en la consideración de que las medidas preventivas, como la educación de los afectos, la resolución pacífica de los conflictos y el desarrollo de la coeducación posibilitarán evitar la violencia contra las mujeres.

2. Ante la actual insistencia mediática, que cuestiona el derecho de las mujeres a decidir sobre su maternidad, se planteó la necesidad de modificar la legislación para que permita a las mujeres el ejercicio libre, en la sanidad pública y con todas las garantías sanitarias y jurídicas, de su decisión voluntaria de interrumpir un embarazo.

3. Se denunció la campaña de la iglesia católica y de la derecha contra la educación en valores de ciudadanía solidarios e igualitarios. Frente a estos valores sociales, de consenso en una sociedad democrática, esos sectores siguen defendiendo una educación religiosa, que representa una moral particular y excluyente, caracterizada, además, por la minusvaloración y la falta de respeto a la libertad de las mujeres. Y se insistió en la defensa de una educación laica, por lo que se reclamó la denuncia de los Acuerdos Iglesia-Estado.

4. Con motivo del Día mundial del Sida se expresó la solidaridad con las personas que viven con el virus de esta enfermedad, que castiga particularmente a las mujeres y especialmente en el continente africano. También se reclamaron más posibilidades de acceso a los tratamientos sanitarios y se insistió en la importancia del trabajo educativo, tanto para la expresión de la solidaridad y la no marginación, como para la educación en una salud preventiva.

Las participantes del Encuentro se comprometieron a seguir trabajando por la continuidad de experiencias compartidas en la defensa de los derechos de las mujeres.



14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado

Ana López Hernández

Editorial Graó. Barcelona, 2007

Precio: 16,60 euros

El trabajo en equipo es una de las estrategias didácticas más predicadas y menos practicadas. Se ha teorizado mucho sobre el tema y, por eso, es de agradecer un trabajo como este, pegado a la práctica y plagado de casos. Este libro aporta casos prácticos para reflexionar e ideas para aplicar en los centros que quieran avanzar en procesos de mejora.

Ante la idea transmitida en muchas ocasiones por la literatura y el cine del buen profesor como "Ilanero solitario" frente a la administración, la dirección y los compañeros, el libro deja muy claro que la educación es una tarea colectiva, y que la práctica de la colaboración constituye uno de los procesos de formación en ejercicio más fructíferos para el desarrollo personal y profesional de los docentes. Se puede realizar formación del profesorado para la reproducción o educación del profesorado para la transformación, que no es más que una reformulación de la educación bancaria y la educación liberadora del pedagogo brasileño Paulo Freire. El trabajo en equipo del profesorado es sin duda una de las vías ideales para desarrollar procesos de educación para la transformación de la escuela hacia cotas de mayor calidad, igualdad, justicia...

El trabajo en equipo del profesorado no puede imponerse de forma obligatoria, señala López Hernández. En este sentido resulta muy útil el análisis de elementos que facilitan o dificultan la colaboración.

La autora describe sintética, aunque detalladamente, las situaciones que utiliza como ejemplo al final de cada capítulo y evita las largas tablas y fórmulas estadísticas, que, bajo una apariencia de científicidad, rehuyen la reflexión.

Aprender a vivir con niños

Rebeca Wild

Traducción. Rebeca Wild y Leonardo Wild

Editorial Herder. Barcelona, 2007

Precio: 19,23 euros



Ante los graves problemas que afectan al mundo, cada vez son más los individuos y los grupos que se aventuran a construir nuevas relaciones humanas no caracterizadas por estructuras de dominio. Esta obra da testimonio del sinnúmero de preguntas que surgen cuando, en la educación de los niños, se toma este camino diferente y cambia la perspectiva de los adultos.

Escuelas para la esperanza

Terry Wrigley. Traducción: Tomás del Amo y M^a Carmen Blanco

Ediciones Morata. Madrid, 2007.

Precio: 18,8 euros



Este libro es una rigurosa crítica del movimiento de la eficacia y de la excelencia escolar. Basándose en investigaciones sobre el currículum, el aprendizaje, la inteligencia, la vida en comunidad, la equidad y la inclusión, ofrece nuevas perspectivas y propuestas para el desarrollo de instituciones escolares democráticas y esperanzadoras.

De la influencia de las pasiones

Madame de Staël. Traducción: David Marín

Editorial Berenice. Córdoba, 2007.

Precio: 20 euros



Anne-Louise Germaine Necker, más conocida como Madame de Staël, fue, además de "salonnière", una notable pensadora y novelista. La editorial Berenice ha rescatado dos de sus ensayos escritos durante su exilio: *De la influencia de la pasiones en la felicidad de los individuos y de las naciones* y *Reflexiones sobre el suicidio*.

Herejes

G.K. Chesterton

Traducción. Stella Mastrangelo

Editorial Acanalado. Barcelona, 2007.

Precio: 17 euros



Con la ironía característica del escritor británico, *Herejes* es una de las obras más representativas de su genio para la polémica y la provocación intelectual. En estos veinte ensayos acerca de asuntos variados Chesterton apela al sentido común para arremeter contra los lugares comunes y horadar allí donde todo parece inalterable.

El cristianismo hedonista

Michel Onfray

Traducción: Marco Aurelio Galmarini

Editorial Anagrama. Barcelona, 2007

Precio: 19,50 euros



El filósofo francés Michel Onfray se pregunta en este libro, subtítulo *Contrahistoria de la filosofía II*, por qué el idealismo ha triunfado sobre cualquier corriente materialista, por qué toda forma de goce es asociada a la culpa. Por ello da cuenta de otra tradición filosófica en la que el hedonismo no representa el vicio sino la virtud. Ahí están los seguidores de Plotino, Simón el Mago, Lorenzo Valla y, cómo no, Montaigne, al que dedica una sección importante del libro.

Epistolario privado

Nicolas Maquiavelo.

Traducción: Juan Manuel Forte

La Esfera de Libros. Madrid, 2007

Precio: 28 euros



Estas cartas del gran pensador italiano desvelan su pasión por el análisis de la coyuntura política e histórica constituyendo además un testimonio impagable de la forma en que vivió la crisis de los estados italianos y su propia marginación política.

La carrera profesional docente

Alejandro Álvarez
Coordinador de FIES en Asturias

LA FUNDACIÓN de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES) ha organizado en Oviedo un ciclo de conferencias sobre la carrera profesional docente. Pueden verse el programa y calendario en:

www.fieseducacion.org.

La Consejería de Educación del Gobierno asturiano ha puesto en marcha la carrera profesional docente de forma *sui generis*. Planteó que el profesorado firmase un adelanto a cuenta con dos condiciones: asumir la carrera profesional tal como se conforme y, si no supera la evaluación del primer tramo, devolver el dinero adelantado. La estrategia empujó de bruces al profesorado en este nuevo modelo, azuzado por el incentivo económico, pero sin explicar en absoluto en qué va a consistir éste. Ante esta situación, y con el fin de dotar al profesorado asturiano de instrumentos de análisis y de valoración de los diversos caminos por los que puede dirigirse la carrera profesional, FIES-Asturias organizó este ciclo de conferencias.

En la conferencia "Carrera profesional y evaluación de la práctica docente", Antonio Bolívar, profesor de la Universidad de Granada, consideró necesario evaluar la práctica docente, aunque sin perder de vista el horizonte de la calidad junto a la equidad, así como la garantía de capacitar a los centros y al profesorado para conseguir esa mejora educativa dentro de la igualdad. La evaluación por sí sola no es suficiente: debería versar sobre contenidos y capacidades, tener en cuenta el contexto y no pretender clasificar los centros, sino diagnosticarlos para ayudarles a conseguir la calidad para todos, una premisa fundamental en la exposición de

Bolívar. La evaluación puede tener efectos positivos pero también negativos, dependiendo de los enfoques que se pongan en marcha, pues puede terminar siendo una especie de dirección para la enseñanza tipo test o, lo que es peor, responder a criterios mercantilistas que tratan de clasificar los centros para que los "clientes" puedan elegir entre las diversas ofertas del "mercado" educativo.

El catedrático de la Universidad de Valencia, José Gimeno Sacristán, en su conferencia "Estatuto docente y calidad educativa" ofreció un análisis crítico del sistema educativo, del que dijo que "está mal y el profesorado está peor", porque, desde los años ochenta, casi no se han tocado la formación, la promoción, etc. A juicio de Sacristán la carrera profesional docente debe plantearse como una cuestión de reconocimiento, de justicia y de promoción, y debemos saber qué profesorado se debe fomentar o cómo evaluar. Por un lado, se debe saber en qué medida mejora la educación en condiciones de igualdad; por otro, es necesario que responda a los intereses generales de la sociedad.

Apuntó Sacristán la necesidad de liderazgo en los centros, con direcciones que elaboren proyectos que dinamicen la vida educativa de los mismos, en un contexto en el que uno de los problemas graves es el de la falta de tensión y de discusión.

También comentó que los incentivos no deben limitarse a los económicos, sino que pueden y deben ser variados. Igualmente se mostró partidario de premiar la práctica colectiva frente a la individual, distinguiendo el perfeccionamiento exigible a todos, en cuanto responsables de un servicio público, de aquel que constituye un mérito personal, aunque el concepto de mérito está muy degradado.

El niño elegido



Víctor Pliego

CONFIESO que me cuesta entender de qué van algunas películas que cosechan éxitos. Sobre todo las de miedo, misterio o fantasía. Estas últimas son las más complicadas, sobre todo cuando transcurren en varias entregas. Pero todas coinciden en sus argumentos. El protagonista suele ser un niño, más recientemente alguna niña, de triste y oscuro pasado, que desconoce su pertenencia a alguna estirpe elegida. Sin saberlo, y sin ningún esfuerzo ni mérito propio, el niño o niña se ve forzado a librar al mundo, sin muchas ganas, de unos malísimos conjurados, que suelen ser viejos gobernantes, resentidos, feos, imperialistas, antipáticos y tontos.

En su misión, el joven protagonista cuenta con la ayuda de poderes y objetos mágicos que le llegan sin saber ni cómo ni por qué. Para salvar al mundo tiene que unir las fuerzas de razas extrañas y muy diversas, pero obedientes y adecuadamente gobernadas por sus correspondientes monarcas. Como son semihumanos leales, se sacrifican en alguna batalla, mostrada en larga secuencia cercana al final del metraje, para que triunfen los humanos buenos y guapos. Aunque el protagonista sea un niño salvador, tal vez como símbolo de la inocencia y de la regeneración del mundo, este cine no es para niños ni mayores, sino más bien para adultos infantilizados o niños envejecidos.

El guión suele ser malísimo, aunque el diseño visual siempre tiene una calidad y una riqueza deslumbrantes. Con tan magníficas imágenes se propagan ideas poco edificantes, inspiradas en la irracionalidad, la predestinación, el maniqueísmo o el poder de la fuerza bruta. Claro que el cine solo es una diversión, que no pretende educar, pero ¿acaso no lo hace? Su lenguaje es el mismo que el de la mejor publicidad.



Carmen Perona
Abogada
de C.C.O.O.

consultas jurídicas

■ Presentación de documentación

¿Cómo puedo presentar documentos ante la Consejería de Educación?

A.M.R. Guadalajara

Los ciudadanos tienen derecho a presentar solicitudes, escritos y comunicaciones ante los órganos de cualquier Administración pública o las entidades de derecho público vinculadas o dependientes de ellas, así como la documentación complementaria que acompañen a aquellas, en cualquiera de los lugares previstos al efecto (artículo 38.4 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre). La presentación se puede efectuar en soporte papel o por medios informáticos, electrónicos o telemáticos (RD 263/1996). En las oficinas de registro de los órganos administrativos se debe poner a disposición de aquellas personas que pretendan la presentación simultánea de un número superior a diez solicitudes, escritos o comunicaciones un modelo para que relacionen aquéllas, numerándolas y especificando la identidad de los interesados, los órganos destinatarios así como un extracto de los contenidos.

La expedición de recibos acreditativos de la fecha de presentación de cualquier solicitud, escrito o comunicación se debe efectuar en el mismo momento de la presentación de aquellos, sin perjuicio de que pueda solicitarse y obtenerse con posterioridad. Cuando el soporte escrito esté en papel y la presentación se efectúe por el ciudadano o su representante acompañando una copia, el recibo consiste en la mencionada copia, en la que se debe hacer constar el lugar de la presentación, así como la fecha.

Si no se aporta copia, el órgano competente puede optar por realizar

una copia con iguales requisitos que los señalados en el párrafo anterior o por la expedición de un recibo en el que además conste el remitente, el órgano destinatario y un extracto del contenido de la solicitud, escrito o comunicación. Cuando se presente a través de soportes, medios o aplicaciones informáticas, electrónicas o telemáticas, el recibo se debe expedir de acuerdo con las características del soporte, medio o aplicación y debe reunir los requisitos expresados en los párrafos anteriores.



■ Caducidad del procedimiento sancionador

¿Cuándo caduca un procedimiento sancionador?

A.M.M. Ávila

La demora en la resolución expresa de los recursos da lugar a la ficción del silencio negativo para permitir la impugnación jurisdiccional del acto presunto, pero no a la caducidad del procedimiento, ya que no se puede configurar la vía de recurso administrativo como una prolongación del expediente administrativo. Por tanto, durante la tramitación de un recurso administrativo en un procedimiento sancionador no se produce caducidad, aun cuando hayan transcurrido seis meses después de haberse producido la desestimación presunta tres meses después de su interposición.

crónica bufa

Victoria



Paco Ariza

AL conectar la radio las noticias llaman mi atención. "Cuatrocientos mártires de la cruzada española la serán hoy elevados a los altares... a la ceremonia asistirá una amplia representación del Ejecutivo español, así como de varias comunidades de procedencia... ". La iglesia española en pleno se daba cita en la plaza de San Pedro. Obispos, sacerdotes, cardenales, sacristanes, monaguillos se mezclaban con alegría con jóvenes franquistas, requetés, falangistas, diputados socialistas, senadores populares y un público vario y sin clasificar ¡La iglesia y el poder unidos! ¡Como siempre!

Los telediaristas abren sus informativos: "La beatificación de los mártires de la contienda..." con entrevistas a descendientes directos que lloraban la desaparición de sus parientes. La revista *Fuerza Nueva* recordaba, con el sacerdote de Toledo encargado del proceso de beatificaciones, que los mártires defendieron "al único gobierno legítimo en España" y que desde esa legalidad las placas de las iglesias responden a un edicto para "glorificar a los caídos en la revolución nacional-catolicista".

Asustado, salí a la calle, no sin antes esconder mi sobado carné comunista, escondiendo en un zulo libros, escritos, los discos del ordenador... y todo lo que me pudiera incriminar... era evidente que el temido golpe de estado había triunfado tras mi último "lapsus noctámbulo". Llamé a un diputado socialista para que me diera orientaciones sobre la resistencia democrática.

"¡Quita, quita! No es para tanto, la historia la escriben los vencedores y esos somos los demócratas, deja que el tiempo los ponga en su lugar, ya ves el obispo Blázquez pidiendo perdón..."

Ante la próxima beatificación monto "el maquis".

ÁREA PÚBLICA

Jubilación parcial para los funcionarios

El pasado 1 de enero entró en vigor la reforma de la jubilación parcial 2008 negociada en el contexto de un amplio consenso político y con acuerdo de los empresarios y los sindicatos CC.OO. y UGT. La jubilación parcial puede ser a los 60 años y con una reducción máxima de jornada del 85%, si la persona relevada tiene 30 años cotizados y 6 años de antigüedad en la empresa, y el relevista es contratado con contrato indefinido y a jornada completa

ESTE MODELO de jubilación se estableció en España a partir del 2001 y como consecuencia del acuerdo que suscribió CC.OO. en solitario con el Gobierno del PP, lo que provocó las críticas de los demás sindicatos y de algunos partidos políticos. Sin embargo, al igual que ocurrió en su día con las jubilaciones LOE, hoy se defiende mayoritariamente este sistema de jubilaciones. Los datos indican que muchos trabajadores se están acogiendo a este tipo de jubilaciones.

Con la jubilación parcial el trabajador solamente trabaja una parte de la jornada laboral normal, de modo que percibe de la empresa la parte proporcional del salario correspondiente a la jornada laboral que efectivamente trabaja y, por otro lado, la parte de la pensión que le correspondería proporcionalmente a la parte o porcentaje de la jornada que deja de trabajar.

Este tipo de jubilación se concibió como una medida de jubilación gradual y flexible. Si bien supone un incremento de gasto social, éste es menor que si las jubilaciones fuesen anticipadas totales y, por otro lado, suponen la incorporación al trabajo (y por lo tanto de cotización a la Seguridad Social) de los trabajadores que han de sustituir necesariamente, mediante los llamados contratos de relevo, a los que se jubilan parcialmente.

Para poder acogerse a la jubilación parcial se requieren una serie de requisitos de edad, antigüedad en la empresa, períodos de cotización, etc. y la contratación de otro trabajador mediante los ya citados contratos de relevo para cubrir la parte de la jornada que el que se va a jubilar parcialmente deja de ocu-

par. Esta situación puede prolongarse más allá de los 65 años. Para los funcionarios podría extenderse hasta los 70 años, edad máxima de permanencia en la Administración pública.

Los períodos cotizados durante el período de jubilación parcial se tienen en cuenta para el cálculo de la pensión de jubilación definitiva cuando se cese en la situación de jubilación parcial. Por lo tanto, en el momento de la jubilación definitiva se hace un recálculo de la pensión, contabilizando los períodos en los que se ha permanecido en jubilación a tiempo parcial como si se hubiesen cotizado a tiempo completo.

Jubilación parcial en las Administraciones

La jubilación parcial en las Administraciones Públicas se abordó por primera vez en la Declaración para el Diálogo Social en las Administraciones Públicas suscrita por el Gobierno y CCOO, UGT y CSIF. La inclusión de este punto fue una de las apuestas más decididas de la Federación de Enseñanza de CCOO en la negociación del citado Acuerdo. Además ha sido incluido también en el artículo 67 del Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP).

Este tipo de jubilaciones ha de entenderse como una opción complementaria a las jubilaciones anticipadas e incentivadas establecidas en la LOE (y antes en la LOGSE) y a las voluntarias ordinarias (con al menos 60 años de edad y 30 de servicios) a las que podemos acceder los funcionarios docentes. En ningún caso supone una alternativa, es una opción complementaria que puede interesarle a un

buen número de compañeros y compañeras que no quieran dejar bruscamente, de un día para otro, la profesión y que actualmente optan por seguir trabajando y no acogerse ni a la jubilación LOE ni a la voluntaria ordinaria. Con esta opción se abren más posibilidades de mejorar sus condiciones de jubilación.

Dificultades legales

El EBEP ha supuesto el reconocimiento del derecho a la jubilación parcial para todos los empleados públicos, también ha resuelto otra dificultad jurídica: el establecimiento, mediante norma de rango de ley, de jornadas a tiempo parcial, que permite el nombramiento o contratación de personal sustituto a tiempo parcial, aunque de hecho ya se vienen haciendo en las Administraciones Públicas. Será necesario elaborar una planificación de recursos humanos en la que incardinar las jubilaciones anticipadas y parciales, con el objetivo de rejuvenecer las plantillas y permitir el acceso a las mismas de jóvenes en paro.

El anterior ministro de Administraciones Públicas se comprometió con los sindicatos en una rápida solución, que pasaba por introducir estos cambios legales necesarios en la Ley de reforma de la Seguridad Social. Sin embargo, no sólo no ha cumplido su promesa sino que ya no es ni ministro. Los nuevos responsables no están por la labor.

CCOO, propondrá a los partidos políticos que incluyan en sus programas electorales el reconocimiento de la jubilación a tiempo parcial también a los empleados públicos en la Ley de Seguridad Social.

Carta a los Reyes Magos

QUERIDOS Reyes Magos:

Desde la Secretaría de Universidad de la Federación de Enseñanza de CC.OO. os decimos que este año hemos sido buenos. Como parte integrante de un sindicato confederal y federal, hemos hecho nuestras tareas en defensa de los intereses de los trabajadores y trabajadoras, especialmente de la enseñanza y, en particular, en las universidades. Hemos compatibilizado nuestra capacidad propositiva, reivindicativa y movilizadora para mejorar las condiciones de vida y trabajo en nuestro país, desde la promoción de la Ley de personas dependientes hasta los acuerdos de estabilización de plantillas; desde la mejora de las pensiones hasta el convenio colectivo del PDI laboral en Andalucía.

Todos los avances en los que hemos participado han sido duros y difíciles; en algunos casos innecesariamente largos y prolijos; en otros, hemos tenido que andar el mismo camino varias veces por los cambios en el equipo de nuestros interlocutores. De cualquier modo damos el año por

bien empleado, y lo terminamos llenos de "optimismo combativo". Lo peor de todo, que aún no hemos terminado de aclarar, es lo de las pagas extra. Como consecuencia de la firma de un acuerdo confederal conseguimos el reconocimiento del derecho a cobrar las pagas extra íntegras para todas las personas empleadas en el sector público, y vamos a acabar el año teniendo el único colectivo de la administración, el PDIF, que ni las percibe adecuadamente, ni tiene claro en manos de quién está solucionarlo.

En enero de 2007 dijeron que correspondería al Gobierno (por acuerdo del consejo de ministros o por real decreto) la decisión. Luego, que sí sí, que si no: que si todo lo contrario. Sin tener ámbito de negociación (porque no quieren desarrollar el Estatuto Básico del Empleado Público) por no haberse creado la mesa de negociación sectorial prevista en la Ley. Y con una estructura ministerial torpe dentro de un gobierno torpe en lo que a la gente que representamos sindicalmente

(y de forma muy mayoritaria) respecta. En fin, queridos reyes magos: para el año que viene os pedimos que estos políticos aprendan (y si no, lo escriban 50 veces) su obligación de negociación colectiva y, por tanto, nuestro derecho, y a no escribir contrasentidos en el BOE y en las leyes, que no somos de cartón, que si nos da la gana seremos de piedra. Para cualquier aclaración, que no puedo poner en el remite electrónico, mi nombre es Pedro González López, y mis señas de trabajo son: Federación de Enseñanza de CC.OO., Secretaría de Universidad, Plaza Cristino Martos, 4-4º, 28015-Madrid.

No nos defraudéis un año más.

NOTA: El complemento específico de los cuerpos de funcionarios docentes de universidad consta de un componente general del complemento específico + componente del complemento específico por méritos docentes (quinquenios) + componente singular del complemento específico por el desempeño de cargo académico.



CANTABRIA

El informe PISA, un revulsivo para Cantabria

A LA VISTA de los resultados obtenidos en el Informe PISA, CCOO plantea la apertura de un amplio debate en el conjunto del sistema educativo de Cantabria. El sindicato demanda el cumplimiento de la recomendación del Consejo de Europa en 2003, que fija el gasto educativo en el 6% del PIB cuando estamos en niveles del 3,75%

Para CCOO lo más relevante del Informe PISA en Cantabria se refiere a los niveles en las tres competencias básicas analizadas y al índice de equidad. El dato más positivo es el grado de equidad del sistema educativo, que es el que marca la menor diferencia entre los alumnos de mejor y de peor nivel. Cantabria, por ejemplo, está a nivel de Finlandia en este valor. También en Matemáticas esta

comunidad se encuentra por encima del promedio OCDE. Se aprecia una clara desventaja en el punto de partida que marca el nivel de estatus socioeconómico y cultural en el que Cantabria se halla por debajo del promedio OCDE. El gran problema en las competencias básicas de PISA se cifra en la comprensión lectora, capítulo en el que, aunque esta comunidad supera la media española, todavía se halla por debajo del promedio OCDE.

Por eso, CCOO plantea la apertura de un debate que revise con claridad y contundencia las metodologías educativas en este campo y en el conjunto del sistema. A este respecto critica la deficiente aplicación de las nuevas tecnologías y exige la generalización de los programas TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación)

al conjunto de los centros de Cantabria. En consonancia con las recomendaciones internacionales, el sindicato considera que el dominio de los idiomas es una competencia básica. En ese sentido, demanda medidas que van desde la implantación del segundo idioma desde Primaria hasta la creación de Escuelas de Idiomas en municipios de más de 5000 habitantes, pasando por la generalización de los programas bilingües en la educación pública. Finalmente, CCOO entiende que hay margen económico para la aplicación de estas medidas porque, aunque en los últimos años se ha incrementado el gasto educativo, lo que se prevé para 2008 es un gasto del 3,75% del PIB, lejos del 6% que recomienda el Consejo de Europa a todos sus miembros.

Firmado el I convenio colectivo PDI Laboral

SIETE años después de la publicación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), y tras año y medio de negociación, el pasado 12 de diciembre el consejero de Innovación, los rectores de las universidades y CCOO y UGT firmaron el primer Convenio Colectivo para el Personal Docente e Investigador (PDI) de las universidades públicas andaluzas. Este acuerdo consolida mejoras laborales para 10.000 trabajadores

Hasta la firma del convenio, la regulación del colectivo de PDI laboral se ha desarrollado básicamente a través del seguimiento de los acuerdos de retribuciones de 2002 y transformación de 2004, lo que ha permitido continuar mejorando las condiciones laborales, al haberse logrado mejoras salariales para todas las figuras de contratación (superiores al 20% en algunos colectivos), estabilidad laboral por el carácter indefinido para otras, e incluso el establecimiento de complementos retributivos. Así, los niveles de mejora alcanzados en la negociación sitúan a esta comunidad por encima de la mayoría e incluso respecto de algunas que disponen ya de convenio colectivo.

Para CCOO, el crecimiento experimentado por el colectivo de PDI ha hecho imprescindible este marco de regulación integral para garantizar el desarrollo de la negociación colectiva con el objetivo de seguir avanzando.

Entre los logros del convenio destacan la promoción de Ayudante a Ayudante Doctor; de Colaborador a Contratado Doctor, y desde cualquier figura; con la acreditación de titular de universidad, a Contratado Doctor y con garantías de acceso al cuerpo de funcionarios.

En el capítulo de retribuciones desaparece el nivel 1 en las modalidades de contratación; se asegura y regula el complemento de antigüedad (trienios); se establecen los complementos por doctorado y cargo académico; y también los complementos docentes y de investigación (quinquenos y sexenos) cuando se promocione a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios, y con carácter retroactivo desde enero de 2008, no aceptando las universidades que se aplicara de forma directa.

Durante el período de vigencia de este primer convenio, que concluye al final del próximo curso 2008-2009, una comisión paritaria vigilará el proceso de promoción al cuerpo de funcionarios tras la correspondiente acreditación.

Complementos retributivos adicionales del PDI de la Universidad de Zaragoza

Hace un año CCOO y el resto de sindicatos representativos de la Universidad de Zaragoza (UZ) alcanzamos un acuerdo con el Rectorado para establecer complementos retributivos adicionales para todo el PDI de la UZ por dedicación, docencia e investigación.

ESTE ACUERDO, ratificado posteriormente en la Comisión mixta formada por representantes del Gobierno de Aragón y de la UZ y refrendado por el Consejo de Gobierno de la Universidad, experimentó una severa modificación en la Agencia Autonómica de Evaluación (ACPUA), el pasado mes de septiembre.

Desde ese mismo momento estamos trabajando en CCOO para garantizar que el contrato-programa en el que se plasme el acuerdo sobre los complementos retributivos recoja los criterios acordados entre los sindicatos y la UZ y hacia el Rectorado, solicitando la convocatoria de la Mesa de Negociación para que informen de los pasos que están dando para el establecimiento del programa Docencia de evaluación del desempeño profesional que la UZ pretende poner en marcha de forma totalmente unilateral.

Hemos mantenido varias reuniones con la Consejería de Universidad y hemos percibido receptividad ante nuestras propuestas aunque cuando redactamos este artículo (a mediados de diciembre), no conocemos la decisión final. Sin embargo, no hemos conseguido que el equipo rectoral convoque la Mesa de Negociación, persistiendo en su contumaz silencio. No entienden, o no quieren entender, que el pasado 13 de mayo entró en vigor la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público que por fin garantiza el derecho a la negociación colectiva que nos asiste a todos los empleados públicos y que, entre otras mate-

rias, señala prescriptivamente como objeto de negociación los criterios que regulan la evaluación del desempeño profesional (artículo 37.d).

Pues bien, el programa Docencia, o cualquier otro que evalúe el desempeño profesional docente, deberá someterse a la negociación sindical o no será legítima su aplicación. Los 3.404 PDI que trabajan en la UZ tienen derecho a saber quién está elaborando el llamado "Manual para la evaluación docente" que se establece como preceptivo en el Docencia; cuál es el objetivo que la UZ ha señalado en el apartado "Dimensión estratégica de la evaluación" en el que es obligatorio reflejar la finalidad que cada universidad asigna a Docencia, quién de la UZ ha sido designado para formar parte de la Comisión de Evaluación, el Comité de Evaluación, la Comisión de Seguimiento y el Comité de Certificación; por qué los representantes institucionales de la UZ en el Consejo de la ACPUA prefieren desde septiembre menospreciar el Acuerdo suscrito por ellos sobre complementos retributivos adicionales para el PDI de la UZ y los criterios para su asignación, y sustituirlos por los que unilateralmente y a oscuras están estableciendo en Docencia.

CCOO rechaza la política rectoral de mutismo, le recuerda la obligación legal de negociar todos los aspectos relacionados con las condiciones de trabajo de los PDIs de la UZ y emplaza al Rectorado a convocar las mesas sindicales.

CCOO reta al consejero a ser consecuente con sus declaraciones

LOS RESULTADOS de las evaluaciones escolares realizadas en Asturias dejan al descubierto carencias del sistema educativo que precisan de las correspondientes medidas compensadoras. Las deficiencias en comprensión lectora y en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales exigen una respuesta por parte de la Administración

CCOO emplazó al consejero de Educación a reducir las *ratios* máximas establecidas en las primeras etapas educativas, Infantil y Primaria, y a dotar a todos los centros con el profesorado especialista en el tratamiento de las dificultades de aprendizaje contemplado en los acuerdos de plantillas, si de verdad quiere mejorar la atención individualizada y apoyar a los alumnos que tengan problemas en el proceso de aprendizaje.

El sindicato considera que la preocupación social por la necesaria mejora de la comprensión lectora debe ser orientada por la Consejería de Educación mediante medidas que incidan en la raíz del problema, esto es, en las primeras edades que es cuando se adquieren y afianzan las competencias básicas. La mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y los consiguientes resultados académicos, está íntimamente vinculada a la metodología con que se afronten las dificultades de aprendizaje en el aula por parte del centro educativo y a los recursos de que disponga para ello. En uno y otro aspecto, Asturias tiene bastante que mejorar. No es lo mismo tener un máximo de 15 alumnos por aula y un docente de apoyo por cada 7 profesores, como en Finlandia, que tener aulas con 26 y 27 alumnos y centros que ni siquiera tienen dotación propia de profesorado especialista.

Los datos de escolarización en la red pública para el curso 2007-2008 revelan graves incumplimientos de los acuerdos sobre *ratios* máximas para cada uno de los niveles y etapas educa-

tivas, como indican las siguientes cifras: 29 grupos de Educación Infantil sobrepasados de ratio; 33 grupos de Primaria; 20 grupos de Secundaria Obligatoria; y 42 grupos de Bachillerato.

La ausencia de datos sobre la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales nos impide tenerlos en consideración para la elaboración de las cifras anteriores que, de tenerse en cuenta, las elevarían en gran medida como consecuencia de la disminución de ratio que conlleva su escolarización. Lo mismo nos ocurre con la enseñanza concertada en el presente curso escolar; aunque nos podría servir de muestra y ejemplo el dato de Oviedo en el curso 2006-2007 con 123 aulas por encima de la *ratio*. Por otra parte, la dotación de profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AL) dista mucho de lo contemplado en los acuerdos de plantillas, que establecen la dotación de un especialista de PT por cada centro de línea uno y de un especialista de Audición y Lenguaje como máximo en dos centros y solamente de forma excepcional para tres. La realidad es otra: hay muy pocos centros de línea uno con especialista completo de PT y el profesorado de AL atiende mayoritariamente a tres centros.

Es frecuente que no se atienda a alumnos en los que se han detectado dificultades de aprendizaje, a pesar de tener el informe correspondiente, por carecer del diagnóstico definitivo. El tratamiento preventivo queda lejos de lo deseable y necesario puesto que los centros sólo disponen de profesorado especialista para atender a los alumnos diagnosticados. La situación denunciada supone un deterioro importante de las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente y de la prestación del servicio educativo, que mucho tiene que ver con algunos de los malos resultados que aparecen en las evaluaciones de diagnóstico.

Los hechos no se corresponden con los discursos

ESTE NUEVO Gobierno se compromete a garantizar una adecuada financiación del sistema educativo, incrementando en los próximos cuatro años los presupuestos educativos para acercarnos a los niveles óptimos de inversión, en relación al PIB, con la media de los países de la OCDE..."

Así de contundente se mostraba el presidente del Gobierno de Canarias, Paulino Rivero, en su discurso de investidura el 10 de julio pasado.

No obstante, si se observa la evolución de la inversión educativa en los últimos diez años, resulta que de haberse mantenido el mismo incremento porcentual del presupuesto general de esta comunidad, hoy el presupuesto de educación sería 493 millones de euros más que lo presupuestado para el año 2008. En este caso sí podríamos hablar de preocupación real por el sistema educativo y, por consiguiente, por la mejora de la calidad de este servicio público.

Si no se hubiera producido este desfase, con menos de la mitad de esos 493 millones de euros daría para pagar los 120 millones de euros que demanda el profesorado canario por su homologación salarial y, todavía habría 373 millones de euros para mejoras en recursos humanos y materiales que permitan el avance del sistema educativo. Dicho de otra forma, en el período de gestión que se corresponde con gobiernos de Coalición Canaria, a la Consejería de Educación se le ha reducido su presupuesto en 6,9%, que supone la merma de cerca de los 500 millones de euros mencionados.

Dicho lo anterior, desde CCOO nos preguntamos: ¿quién o quiénes han contribuido de manera importante al avance educativo que el presidente manifiesta que ha experimentado Canarias? ¿El profesorado canario, gracias a su tesón y profesionalidad, o el Gobierno que no ha parado de reducir la inversión en educación?



Los interinos tienen derecho al complemento de jefatura de departamento

UNA RECIENTE sentencia del Juzgado Contencioso Administrativo nº 2 de León sobre un recurso atendido por los servicios jurídicos de CCOO da la razón a un profesor interino que reclamó el complemento de jefatura de departamento y la certificación de haber realizado tales funciones en sustitución de un jefe de departamento que se encontraba de baja laboral.

La sentencia establece que el único argumento de la Administración para haber denegado con anterioridad el pago del complemento y la certificación de haber desempeñado las funciones propias de la jefatura de departamento fue que el profesor interino carecía de nombramiento como tal. Sin embargo, de las pruebas practicadas y la documentación aportada se deduce que ciertamente ejerció como jefe de departamento. Basándose en anteriores resoluciones del mismo Juzgado concluye, por tanto, que "realizadas por el actor las funciones de jefe de departamento del área de educación física, pese a no existir tal nombramiento oficial, conlleva el derecho de percibir el complemento, pues la sustitución que se realiza es con identidad plena, al desempeñar las mismas funciones que la profesora sustituida, por lo que de no reconocerse tal complemento se le estaría dando un trato de desigualdad respecto de aquella y un enriquecimiento injusto para la administración".

Un argumento similar se aplica a la reclamación de las certificaciones de los servicios prestados, por lo que finalmente se estima el recurso contencioso-administrativo y se condena a la Administración al abono de las cantidades correspondientes del complemento y a expedir las certificaciones solicitadas.

CCOO pedirá un salario base mínimo de 1.000 euros para el personal laboral

EN BREVE se deberá constituir la Comisión Negociadora para un nuevo Convenio colectivo del Personal Laboral de la Junta de Castilla y León. En este periodo de negociación, CCOO, como sindicato de clase y sociopolítico, tiene dos objetivos fundamentales: las mejoras laborales de los trabajadores y trabajadoras de la función pública; y la defensa y mejora de los servicios públicos que la Administración autonómica presta al conjunto de la ciudadanía.

CCOO considera fundamental para la mejora de la calidad de los servicios públicos que en el nuevo Convenio Colectivo se negocien cuestiones como la modernización de las plantillas, la vigilancia de la salud laboral o los mecanismos de promoción profesional, así como la mejora de las condiciones retributivas y el reconocimiento del carácter educativo del Personal Laboral de los centros escolares.



Plan de CCOO para la mejora del sistema educativo

LA NUEVA Comisión Ejecutiva de la Federació d'Ensenyament de CCOO de Balears ha presentado a la Conselleria d'Educació la siguiente tabla reivindicativa:

1.- Plantillas de los centros docentes

Establecer las plantillas en función de las *ratios* del alumnado y de las necesidades reales de cada centro. Las plazas en expectativa deben de ser reconvertidas en un plazo de dos-tres años y no de cuatro como propone la Conselleria. La consolidación y ampliación de las plantillas de los equipos de orientación (EOEP): psicopedagógicos y trabajadores sociales. Segundo orientador en todos los centros de secundaria. Además, se debe incluir otras figuras en el departamento de orientación: trabajador social, mediadores de conflicto, educador de calle.

Inclusión de los coordinadores de prevención de riesgos laborales, convivencia escolar y coeducación. Dotar de un plan de refuerzo a todos los centros, según marca la LOE, para potenciar las áreas instrumentales y prevenir el fracaso escolar.

Consolidar las plantillas de todas las especialidades de secundaria y de otros cuerpos. La Conselleria d'Educació debe comprometerse (y no sólo elaborar como así proponen) a planificar la incorporación de nuevas plantillas a todos los centros: administrativos, conserjes..., según el Acuerdo de "Mejora de la calidad de la enseñanza en las Islas Baleares.

2.- Movilidad del profesorado

La Conselleria debe sacar todas las plazas a concurso y no sólo adquirir el compromiso de hacerlo, como deja entrever en su propuesta

3.- Oferta pública de ocupación

Queremos que se haga un reparto proporcional de la oferta pública de ocupación durante estos cuatro años. Así, evitaremos que el funcionario interino no deba cambiar de especialidad en cada convocatoria. Así, cada convocatoria afectará a todos los cuerpos docentes. Exigimos que se incluya la expresión "convocatoria concurso-oposición" si queremos realmente integrar en los cuerpos docentes el mayor número posible de profesorado interino. Los tribunales deben aprobar a todos los opositores que hayan conseguido el mínimo exigido por pasar a la fase de concurso. Debe ser un verdadero Concurso-oposición y no una oposición simplemente. Los tribunales deben estar presentes a todas las especialidades en cada una de las Islas. Posible utilización de la videoconferencia.

4.- Pacto de estabilidad del personal interino

Queremos que la Conselleria ofrezca la posibilidad de la incorporación de nuevos interinos al pacto de estabilidad.

 CATALUNYA

Escuela de Otoño de universidades

LOS PASADOS días 23 y 24 de noviembre la Federación de Enseñanza de CCOO celebró la Escuela de Otoño de Universidades en Catalunya, que se centró en tres temas de gran trascendencia y actualidad para el sindicato.

El primero giró en torno al Estatuto del Personal Docente e Investigador, que generó una ponencia de la que hay que destacar tres puntos:

- Se amplía sustancialmente el marco de negociación del PDI y se apuesta por las mesas de negociación autonómicas como principal marco de negociación de las condiciones sociolaborales.
- Se incorpora un nuevo modelo de promoción o de carrera horizontal, basado en 4 niveles, que complementa la corta promoción vertical de la carrera académica.
- Se elabora una nueva estructura de retribuciones más flexible y mejor adaptada a la realidad de nuestras universidades, donde la negociación con las comunidades será más amplia y protagonista que la actualidad, tal y como recomienda el Estatuto Básico del Empleado Público.

Por lo que respecta al Estatuto Básico del Empleado Público catalán, la discusión se centró en los temas más controvertidos como son: las clases de personal, el derecho a la carrera profesional (mucho interés en clarificar las perspectivas de la promoción horizontal), evaluación del desempeño (gran desconfianza en los criterios que se apliquen), derechos retributivos (dudas si se han de crear nuevos complementos o si queremos niveles similares a los actuales) y mesas de negociación.

La posible funcionarización del PAS laboral fue uno de los debates más controvertidos, concluyéndose que deben primar la equiparación retributiva, de carrera profesional y del resto de condiciones laborales entre los dos colectivos (PAS-F y PAS-L). Es evidente que un elevado número de funciones se realizan indistintamente, sin que el tipo de contratación sea la condición indispensable para la provisión de estas plazas. La funcionarización puede ser defendida siempre y cuando se mantengan las mejoras conseguidas en la contratación laboral.

Movilizaciones por el convenio de privada

EN SEPTIEMBRE de 2006 las patronales firmantes del convenio de la enseñanza privada de Catalunya denunciaron el mismo con la intención de romperlo en dos y constituir dos mesas separadas: una para las enseñanzas regladas y otra para las no regladas. CCOO siempre ha defendido la unidad del convenio para garantizar mejores condiciones de trabajo al conjunto de los profesionales incluidos en su ámbito funcional y así lo hemos manifestado reiteradamente a lo largo de estos meses hasta día de hoy.

Sin embargo, la postura de la patronal ha sido absolutamente inflexible, hasta el punto de que no se han firmado

las tablas salariales del 2007 al no existir la mesa negociadora del convenio. El profesorado ha cobrado un avance del 2% del salario y trienios, pero el Departamento de Educación no se compromete a pagar el resto de los incrementos antes de fin de año, si no se cierra el acuerdo con las patronales. En este caso todo el personal queda en manos de la decisión de los titulares de los centros.

Ante esta situación, CCOO, junto con los otros dos sindicatos representativos del sector, ha iniciado un proceso de denuncia y movilización con acciones y concentraciones de delegados, delegadas y profesorado frente a las sedes patronales en Barcelona.

Intercambio de experiencias en las II Jornadas de Convivencia Escolar

LA FEDERACIÓN de Enseñanza de CCOO de Extremadura organizó las II Jornadas de Convivencia Escolar durante los días 27 y 29 de noviembre y 3 de diciembre en el CPR de Mérida en las que se abordó la convivencia escolar y la resolución de conflictos en los centros.

Además de exponer las experiencias de mediación que se están llevando a cabo en los centros educativos, se analizó el Compromiso Social por la Convivencia suscrito el 7 de noviembre de 2006 por los sindicatos mayoritarios, las APAs, la Federación de municipios y las asociaciones de prensa con la Consejería de Educación. En la sesión de clausura se realizó contraste de experiencias y opiniones entre distintos miembros de la comunidad educativa (directores, padres y madres, administración, etc) que ayudó a entender la situación actual de la convivencia en los centros. Una de las ponencias más interesantes fue expuesta por María del Mar Felipe, de los Servicios Jurídicos de Comisiones Obreras.

Negociación del VI Convenio Colectivo de Personal Laboral

EL VIGENTE Convenio Colectivo de Personal Laboral de la Junta de Extremadura finaliza el 31 de diciembre de 2007, aunque continuará vigente en tanto no se publique un convenio nuevo.

Ya se ha constituido el pasado día 3 de octubre de 2007 la Comisión de Negociación del VI Convenio, formada por representantes de la Dirección General de Función Pública y los sindicatos representativos, CCOO, UGT y CSIF.

CCOO ha recogido en los últimos meses numerosas propuestas de la afiliación y organización.

Convocado el procedimiento de acceso a los cuerpos de catedráticos

SE HA convocado el procedimiento de acceso a los cuerpos de catedráticos de Enseñanza Secundaria, Artes Plásticas y Diseño y de Escuelas Oficiales de Idiomas. CCOO califica la convocatoria de "avance importante", al facilitar la movilidad y abrir una vía a la promoción horizontal del profesorado de Secundaria. La convocatoria es de 400 plazas destinadas al Cuerpo de catedráticos, 15 plazas para el Cuerpo de catedráticos de Artes Plásticas y Diseño y 25 para el Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas constituye la Oferta de Empleo en la que la Consellería de Educación sienta la base para publicar la Orden del 10 de noviembre del 2007 por la que se convoca el procedimiento de acceso al Cuerpo de Catedráticos de la Enseñanza Secundaria.

La orden surge como resultado de las reiteradas peticiones realizadas por CCOO ante la Consellería de Educación por las que se exigía la rápida convocatoria del procedimiento, una vez publicada la oferta de empleo por la que se designaba un total de 440 plazas destinadas al cuerpo de catedráticos.

El proceso consiste en un concurso de méritos donde se valoran, entre otros aspectos, los servicios prestados, la participación en actividades de innovación y formación, el desempeño de cargos directivos, etc. Asimismo, en las especialidades de Filosofía, Geografía e Historia, Matemáticas, Biología y Geología, Física y Química, Dibujo y las de Formación Profesional se debe acreditar el conocimiento de gallego o bien superar una prueba.

CCOO reclama a la Consellería el abono de pagas extras completas para los docentes universitarios

CCOO, junto con las organizaciones sindicales CIG, CSI-CSIF y UGT, firmó una petición para que la Consellería de Educación convoque la Mesa Sectorial de Universidad para proceder a la negociación del abono de pagas extraordinarias para el personal de la universidad.

Nuestra petición se resume en los siguientes puntos:

- Que la Consellería asuma el abono de las pagas extra completas, evitando así la situación de discriminación a la que se ve sometido el colectivo de trabajadores de las universidades gallegas al no incluirse el complemento específico completo de las mencionadas pagas extraordinarias asumiendo así la equiparación con las pagas ordinarias.
- Que la paga extraordinaria de diciembre del 2007 llegue tanto a todos los docentes de las universidades de Galicia como a los demás empleados públicos de la Xunta de Galicia.
- Que se tenga en cuenta la recuperación de la parte que debía percibirse en la paga extraordinaria de junio del 2007.

A estos efectos reclamamos que se convoque la Mesa Sectorial de Universidades con la intención de negociar estos puntos y alcanzar un acuerdo.

Indignación en el sector de atención a los discapacitados

CCOO y UGT se manifestaron el día 14 de diciembre ante el Palacio de San Esteban para entregar dos cartas, una al señor Valcárcel, presidente del Gobierno autonómico, y otra al señor Bascuñana, consejero de Política Social. De nuevo, los trabajadores del sector reciben el desplante de la Administración.

Medalla de Oro al maestro José Castaño y a la catedrática Pérez Picazo

CCOO se suma a la felicitación por la concesión de tan insigne reconocimiento a estas dos destacadas personalidades de la enseñanza. José Castaño estuvo con nosotros cuando, entre abril y mayo de 2007, organizamos en la Universidad de Murcia las jornadas sobre "La escuela en la II República".

Oferta de plazas para las oposiciones docentes de 2008

CCOO considera insuficiente la oferta de 1.100 plazas docentes para las oposiciones de 2008. El sindicato espera obtener en la negociación un resultado final más amplio que mejore la posición de la Consejería, que partía inicialmente de poco más de 700 plazas.

Contra la implantación de los estudios de medicina en la Universidad Católica

Tanto la Junta de Personal Docente e Investigador, como la Junta de PAS, se manifiestan en contra de estos estudios que harían un grave daño a la calidad en la sanidad y a los estudiantes de la Universidad Pública.

Éxito de la concentración para la jubilación parcial

Una vez más CCOO y CSI-CSIF han exigido ante la Delegación del Gobierno de Murcia la aplicación de la jubilación parcial y anticipada para todos los empleados públicos tal como recoge el Estatuto Básico del Empleado Público, lamentando la ausencia e inasistencia de UGT.


MADRID

12.000 empleados públicos madrileños exigen en la calle la negociación colectiva

EL PASADO 12 de diciembre, 12.000 trabajadores de la Administración autonómica de Madrid se manifestaron para exigir al Gobierno regional la apertura de la Mesa de Negociación correspondiente, en cumplimiento del Estatuto Básico del Empleado Público del Estado

CCOO, junto a UGT y CSIT-UP, sindicatos representantes del sector, habían convocado esta manifestación dentro de la campaña de movilizaciones iniciada a raíz del bloqueo de las negociaciones con el Gobierno regional, el pasado mes de septiembre. Previamente, se entregaron en la Consejería de Presidencia las 50.000 firmas de apoyo a las reivindicaciones, recogidas en los diferentes centros de trabajo.

La protesta de los empleados públicos tiene sus orígenes en el incumplimiento de los Acuerdos firmados el pasado 3 de septiembre mediante los que se articulaba la ade-

cuación de la estructura de la negociación colectiva de la Comunidad de Madrid al Estatuto Básico del Empleado Público y la reforma y modernización de la Función Pública autonómica, a través del desarrollo y aplicación de planes de igualdad, derechos específicos para las trabajadoras víctimas de violencia de género, desarrollo de las carreras profesionales, implantación de un plan de pensiones, conciliación de la vida laboral y familiar, reducción de la temporalidad laboral, desarrollo de las ofertas públicas de empleo y la consolidación del mismo.

Lo paradójico de estas movilizaciones estriba en que su principal reivindicación es el cumplimiento de la ley y de los acuerdos comprometidos con los sindicatos. El Gobierno de Esperanza Aguirre va a encontrarse con un serio problema, en plena campaña electoral de las generales, si no entra en razón y acata las leyes.

La Consejería obliga a colegios e institutos a comprar banderas

EL PASADO mes de noviembre muchos centros de enseñanza de Madrid recibieron instrucciones para comprar e instalar elementos de "señalización" -incluidas las banderas- con cargo a sus gastos de funcionamiento. Para ello, concretaron un número limitado de empresas a las que deberían dirigirse los centros públicos. Dichas empresas, además, proporcionaron precios medios de 3.000 €, entre banderas y carteles, muy por encima de los precios del mercado.

CCOO ha denunciado que la Consejería de Educación ignore las necesidades cotidianas de los centros de enseñanza y esté dispuesta a recortar el ya escaso dinero de funcionamiento para financiar unos

gastos que debería asumir ella misma desde el capítulo de inversiones, puesto que dichos elementos de señalización forman parte del material inventariable de los centros y, por lo tanto, están incluidos en la "dotación" que éstos deben recibir de la propia Consejería. Asimismo, el sindicato ha denunciado, la nefasta gestión y la ausencia de control que supone la selección de empresas dispuestas a lucrarse a costa del dinero de los centros públicos. Ante las protestas de los centros y las denuncias de CCOO, la Consejería de Educación ha paralizado la aplicación de la orden, sin que hasta el momento haya concretado nuevas instrucciones.

Escolarización sospechosa

LA APERTURA de diligencias de investigación penal por presunta prevaricación al director general de Ordenación y Centros Docentes, Francisco Baila, evidencia la necesidad de mejorar el decreto de escolarización del alumnado.

La investigación arranca de la demanda interpuesta por CCOO PV por un presunto acto de prevaricación por intervenir en el proceso extraordinario de matriculación de un centro concertado y evitar así el proceso legal de matriculación de la zona. Este curso se han incrementado las *ratio* en centros concertados de Castellón alegando necesidades inmediatas de escolarización de alumnado que en el proceso de matriculación ordinaria ya había obtenido plaza en otros centros de la localidad. En la denuncia se alega que la razón aducida para incrementar la *ratio* no es cierta y que además este incremento se llevó a cabo para favorecer a familias "conocidas" del entonces director territorial de Enseñanza y que así pudieran acceder a la matrícula en el centro concertado de "La Consolación" de Castellón.

Esta resolución, que permitió una presunta ilegalidad, estaba firmada por el que era director territorial de Castellón, pero conviene destacar que actualmente ostenta un cargo de mayor responsabilidad en la Conselleria, ya que es director general de Ordenación y Centros Docentes. Curiosamente es él quien se debe encargar de que la escolarización sea equitativa. La Federación de Enseñanza de CCOO considera que la apertura de diligencias contra éste cuestiona su capacidad política en esta área, dado que la acusación es por prevaricación en la gestión de la escolarización del alumnado y ésta continúa siendo ahora su área de influencia.

CCOO PV exige que para evitar que se vuelvan a producir casos como el de Castelló y garantizar la transparencia del proceso, se elabore un nuevo decreto autonómico de admisión del alumnado, ya que el actual está recurrido ante los tribunales por CCOO PV por considerarlo contrario a la LOE. En este decreto deben establecerse comisiones de escolarización en cada distrito escolar que velen por la distribución equitativa del alumnado y por la gestión de la matrícula sobrevenida que se produce a lo largo del curso. La escolarización equitativa del alumnado es una demanda social básica y su defensa figura en la LOE, de forma que el Gobierno autonómico del PP no puede sustraerse a esta exigencia.



CCOO ENSEÑANZA CONVoca A : **LA MANIFESTACIÓN ESTATAL** **DEL 18 DE DICIEMBRE ANTE EL MAP**



25 Octubre 2006
Concentración ante el MEC

Por el cumplimiento de los acuerdos:

- Por la jubilación parcial para todos los empleados públicos.
- Por la prórroga de las jubilaciones LOE.
¡No a los impedimentos del Ministerio de Administraciones Públicas!
- Por el pago del complemento específico en las pagas extraordinarias del PDI de universidad.
- Por los Estatutos Sectoriales: Estatuto Docente, el Estatuto Universitario y el Estatuto del Acuerdo General del Estado.
- Por la constitución inmediata de las Mesas Sectoriales de Enseñanza Pública y de Universidad

20 JUNIO 2007
Concentración ante el MEC



3 Octubre 2007
Entrega de firmas al MEC

¡Porque...el gobierno debe cumplir los acuerdos y sus promesas!

¡Porque ...ya está bien de pasarse la pelota los Ministerios de Administración y de Educación!

¡Participa!

¡Movilízate!



Y ahora...
18 Diciembre 2007



enseñanza



ATLANTIS
seguros

el servicio
asegurador de
vinculado al 
comisiones obreras
sector docente



el seguro
de **auto**
a tu medida

8 opciones
combinables
para asegurar
tu vehículo

Servicio de Atención Telefónica
al afiliado/a

901 500 400

www.atlantis-seguros.es
enlinea@atlantis-seguros.es