UNA **EDUCACIÓN** DE **CALIDAD** PARA **TODOS** Y ENTRE **TODOS**

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Secretaría General de Educación

Depósito Legal: M-41749-2004
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ, HNOS., S.A.

PRÓLOGO

La educación en España ha conocido en las últimas décadas un proceso de cambio y modernización sin precedentes, como ponen de manifiesto los estudios e indicadores nacionales e internacionales. Los logros del sistema educativo español son evidentes, pero ello no debe ser un obstáculo para reconocer los problemas todavía existentes, anticipar los venideros y, sobre todo, afrontar los retos y desafíos de la sociedad hacia la que avanzamos.

Entre los principales objetivos que se han planteado los sistemas educativos europeos se encuentran la mejora de la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación, la construcción de entornos de aprendizaje abiertos y la promoción de la ciudadanía activa. Nuestra educación se ha incorporado decididamente a este proyecto, pero el éxito en la tarea requiere un esfuerzo constante, acierto en la adopción de las medidas pertinentes y en el reconocimiento de la necesidad de realizar ajustes conforme cambia el entorno.

Para alcanzar una ciudadanía social y económicamente activa es imprescindible una educación en permanente mejora, que ofrezca

a los jóvenes más y mejor formación. Debemos procurar que todos los estudiantes obtengan los mejores resultados de que son capaces. Tenemos que continuar aproximando las tasas de titulación en todos los niveles educativos a las que se alcanzan en los países mejor situados de nuestro entorno y a las que la Unión Europea se propone como objetivo para los próximos años. El esfuerzo debe ser particularmente intenso en la enseñanza básica y en la educación secundaria postobligatoria. Pero no sólo debemos ofrecer más formación para todos, ha de ser también de mayor calidad, para que permita a nuestros jóvenes incorporarse del modo más satisfactorio posible al mundo laboral y a una sociedad cambiante y fuertemente interrelacionada con otras culturas.

Estos importantes retos exigen la implicación y la colaboración de toda la sociedad. Por esta razón, proponemos este debate al que le hemos dado un título que responde a nuestra convicción y a nuestra voluntad: deseamos la mejor educación posible para todos los jóvenes y estamos convencidos de que sólo se puede lograr con el esfuerzo continuado de todos. Desde luego, son fundamentales en este concierto las Administraciones educativas, los agentes sociales, los centros, los profesores, los alumnos y sus familias. Pero lo que está en juego es tan valioso que requiere la implicación de toda la sociedad. Creo firmemente que es necesario un compromiso social para impulsar un sistema educativo que se asiente en bases sólidas y permita ganar el futuro.

Debido a la importancia del reto y a la necesidad de acertar con la respuesta adecuada, es preciso contar con una reflexión serena y amplia de la comunidad educativa y del conjunto de la sociedad, reflexión a la que invitamos a participar con la presentación de este documento. El texto que se ha elaborado aspira a propiciar un debate abierto, sincero y con vocación de futuro. Animamos a todos a debatir sobre las propuestas que se presentan y sobre todas aquellas que se nos haga llegar tanto por escrito como a través de los encuentros que deseamos mantener y de los foros de discusión que abrimos

en Internet. Estamos muy interesados en conocer todos los puntos de vista para poder enriquecer nuestra propuesta final con las aportaciones recibidas.

Quiero invitar especialmente a este diálogo abierto a todos los centros educativos, a los profesores, a los alumnos y a sus familias, como protagonistas directos de la educación. No duden en hacernos llegar sus dificultades, sus planteamientos y sus propuestas. Espero así que se sumen al que sin duda será un diálogo intenso y fructífero con las Administraciones educativas, los representantes sociales, las instituciones y los especialistas.

La consecuencia más directa del debate será la elaboración de la Ley a la que se ha comprometido el Gobierno y que requiere la aportación de todos. Somos conscientes de las contribuciones de las leyes educativas hasta hoy aprobadas, aportaciones de las que ni se puede ni se debe prescindir. Por ello, pretendemos elaborar un proyecto de Ley que mantenga todo lo que estando en vigor ha supuesto un avance notable para nuestro sistema educativo y que reforme aquello que consideramos necesario cambiar para poder avanzar hacia la educación de calidad para todos los ciudadanos que demanda nuestra sociedad.

El debate que ahora iniciamos también debe aspirar a influir en el conjunto de la política educativa. Podemos plantearnos en los próximos meses si conviene experimentar con programas de mejora que partan de experiencias recientes de algunos territorios (Comunidades Autónomas, Municipios o Distritos) o de países de nuestro entorno. Si existen iniciativas con buenos resultados que no hemos puesto en práctica, probablemente sea ahora el momento de plantearlas.

Si se alcanza un amplio acuerdo social, por el que trabajaremos sin descanso, los responsables educativos podrán aportar sus criterios y sus principios, una vez garantizada una base común estable que cuente con el mayor apoyo social posible. Este es el objeti-

vo principal del debate que ahora iniciamos, y del proyecto de Ley que llevaremos al Parlamento. Sólo se puede lograr una educación de calidad para todos los jóvenes españoles si el conjunto de la sociedad participa en la definición del sistema educativo y lo apoya en su desarrollo.

María Jesús San Segundo Gómez de Cadiñanos
Ministra de Educación y Ciencia

ÍNDICE

Página

PRESENTACIÓN 9

INTRODUCCIÓN 15

LA EDUCACIÓN TEMPRANA Y LA PREVENCIÓN DE LAS DESIGUALDADES 25

1. El carácter de la educación infantil 25
2. Prevención de los problemas de aprendizaje en la educación primaria 31

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO NO ADMITE EXCLUSIONES 37

3. La incorporación gradual desde la educación primaria a la secundaria 37
4. Diversidad de alumnos, diversidad de soluciones en la educación secundaria obligatoria 48

COMPETENCIAS Y SABERES PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI 63

5. El alfabeto del siglo XXI: iniciación temprana a las lenguas extranjeras y a las tecnologías de la información y la comunicación 63

Página

6. Un bachillerato especializado y formativo: modalidades y opciones 72
7. El título de bachiller y el acceso a la educación superior 79
8. La respuesta de la formación profesional a las necesidades de cualificación 85

LOS VALORES Y LA FORMACIÓN CIUDADANA 93

9. Qué valores y cómo educar en ellos 93
10. La enseñanza de las religiones 100

EL IMPRESCINDIBLE PROTAGONISMO DEL PROFESORADO 107

11. Calidad y valoración de la profesión docente 107

CADA CENTRO, UN UNIVERSO DE POSIBILIDADES 117

12. La elección como derecho y la pluralidad como valor 117
13. Participación y dirección: corresponsabilidad 124
14. Autonomía y evaluación 134

ANEXO. DATOS ESTADÍSTICOS 143

PRESENTACIÓN

La sociedad española ha experimentado en las últimas décadas una intensa transformación y modernización. El ejercicio de las libertades y la vida democrática, el desarrollo económico, el proceso de integración europea, la reciente y rápida inmigración, y la extensión de nuevos hábitos y valores han producido cambios sociales de gran envergadura, que también han afectado a los planteamientos educativos, a las aspiraciones formativas de los alumnos y sus familias, al trabajo de los profesores y a las expectativas que tiene la sociedad española acerca de lo que la educación puede y debe ofrecer.

Las leyes educativas promulgadas tras la restauración democrática (la LOECE primero, la LODE, la LOGSE y la LOPEG luego y, más recientemente, la LOCE) han tratado de adaptar el sistema educativo a la evolución social y a las nuevas necesidades planteadas. Sin embargo, los retos y las circunstancias de la educación, en continua evolución, siguen exigiendo nuevas soluciones. La última de las leyes aprobadas, la LOCE, pretendió dar respuesta a algunos de esos retos, pero sus propuestas fueron consideradas insatisfactorias por importantes sectores de la comunidad educativa. Por ese motivo el Gobierno se ha comprometido a revisarla. El Ministerio de Educación y Ciencia se propone promover un debate previo sobre las reformas necesarias, orientado a conseguir el mayor consenso posible en la definición de tales reformas. Ese debate ha de servir de base para la elaboración de un proyecto de ley que el Gobierno elevará al Parlamento.

El primer paso en este proceso debe ser una reflexión sobre la situación actual de la educación y los principales retos y problemas que se deben abordar en el futuro próximo. Esa reflexión servirá de punto de partida para desarrollar un debate amplio acerca de las reformas y acciones necesarias, con independencia de su rango o de la Administración responsable de llevarlas a cabo.

No se trata de plantear un debate global, en el que se analicen todos los aspectos y componentes del sistema educativo, sino de centrarse en aquellos que requieren una reflexión inmediata. Hay aspectos educativos que gozan de amplia aceptación, por lo que su revisión no es pertinente. Por otra parte, los sistemas educativos han entrado en una fase de cambio paulatino y gradual, que obliga a prever mecanismos de reforma y adaptación permanente. No se trata, por tanto, de pretender resolver definitivamente todos los problemas existentes, sino de solucionar los más urgentes y encontrar vías para encauzar los restantes en el futuro, a medida que vayan planteándose.

Para facilitar y ordenar ese debate, se ha elaborado este documento, que se organiza en catorce capítulos, agrupados en siete bloques diferentes. En el primero de los bloques se ofrecen algunas reflexiones generales sobre la calidad de la educación y la igualdad de oportunidades, así como sobre los esfuerzos coordinados que deben realizar la sociedad, las familias, los alumnos y los profesores para garantizar que el ejercicio del derecho universal a la educación se traduzca en beneficios educativos para todos. Además, se propone orientar los objetivos educativos españoles en la dirección marcada por la Unión Europea para el año 2010.

En el segundo bloque se recogen las propuestas para reforzar y dar un carácter propio a las etapas de educación infantil y primaria. Se concibe la educación infantil como una etapa de carácter plenamente educativo, organizada en dos ciclos, y se propone revisar su currículo con objeto de asegurar el pleno desarrollo de los niños y niñas menores de seis años y facilitar al mismo tiempo la transición a

la educación primaria. Las actuaciones previstas en la educación primaria subrayan la necesidad de afianzar el desarrollo personal de los alumnos, permitir la adquisición de las capacidades instrumentales básicas, prevenir sus posibles problemas escolares y actuar tan pronto como se detecten.

El tercer bloque se dedica a la educación secundaria obligatoria. En él se reflexiona sobre los principales problemas que afectan a esa etapa. Las propuestas que se realizan van encaminadas a mejorar la atención a la diversidad de los alumnos, ofrecen vías escolares adaptadas a tal diversidad y ponen énfasis en que ninguna alternativa sea irreversible o conduzca a la exclusión como resultado inevitable.

El bloque cuarto dedica una atención especial a la iniciación temprana a las lenguas extranjeras y a las tecnologías de la información y la comunicación. Aborda, a continuación, la educación postobligatoria e incluye un conjunto de propuestas relativas al bachillerato, la formación profesional y el acceso a la universidad, encaminadas a adaptar estas enseñanzas a las competencias y los saberes que demanda la sociedad del siglo XXI. El objetivo central de dichas propuestas consiste en lograr una organización flexible de estas enseñanzas y una mejor conexión entre ellas, estableciendo pasarelas que conduzcan ordenadamente de unas a otras.

El bloque quinto trata de las exigencias planteadas por la educación en valores y la formación ciudadana, desde una perspectiva general. Las propuestas realizadas pretenden fomentar el desarrollo de valores democráticos en nuestros jóvenes, así como el acceso a una ciudadanía plena. También se plantea en esta sección cómo debería abordarse la enseñanza de las religiones, en el marco de lo establecido en la Constitución española y en los acuerdos suscritos por el Estado con las distintas confesiones religiosas.

El bloque sexto se dedica a analizar las nuevas exigencias que recaen sobre el profesorado, factor esencial de la calidad educativa, tal y como se reconoce en todos los estudios internacionales y en las

leyes educativas españolas. Plantea asimismo la necesidad de que se reconozca socialmente al profesorado y se valoren debidamente las complejas y decisivas tareas que se le encomiendan.

Finalmente, el bloque séptimo plantea las cuestiones relativas a la participación y la corresponsabilidad de la comunidad educativa en la tarea de educar a todos entre todos. La dirección, la autonomía y la evaluación de los centros educativos, entendidos como escenarios de convivencia y socialización, son abordadas desde la perspectiva de las exigencias del servicio público de la educación.

Las propuestas que se presentan en este documento, y que surgen como resultado del análisis de la situación actual, tienen como objetivo central promover el debate educativo. Por ese motivo, no deben considerarse como decisiones cerradas. El Ministerio de Educación y Ciencia es consciente de que ofrecen ventajas e inconvenientes y quiere conocer la opinión que sobre ellas tiene la comunidad educativa. Para facilitar el debate se ofrecen al final de las propuestas de cada capítulo algunas preguntas, sin que ello signifique que las aportaciones deben circunscribirse a dichas cuestiones. Interesa conocer cuantas opiniones surjan sobre las propuestas realizadas o sobre cualesquiera otras que se consideren de interés. Las decisiones que finalmente se adopten deberán tener en cuenta las aportaciones que se vayan realizando. Se trata de cuestiones que requieren respuestas nuevas y exigentes, orientadas al objetivo de lograr una mejora del sistema educativo de la que se beneficien todos los ciudadanos.

El Ministerio de Educación y Ciencia invita a todos los agentes sociales, a las instituciones comprometidas con la educación, a todos los centros docentes, a los profesores, a los alumnos y a sus familias y a los ciudadanos interesados a participar en el debate y ofrecer sus reflexiones sobre los problemas y las propuestas de actuación más adecuadas. Por su parte, se compromete a promover el máximo consenso en torno a las decisiones que finalmente se adopten, en el convencimiento de que el mayor beneficio para la educación española en

los próximos años sería el derivado de un acuerdo político y social que abra el camino a la estabilidad del sistema educativo. Asimismo, el Ministerio de Educación y Ciencia se compromete a estudiar la financiación que requieran las propuestas que finalmente se adopten y a elaborar una memoria económica que contemple la corresponsabilidad de las distintas Administraciones y que acompañe al proyecto de ley que se presente al Parlamento.

El debate sobre las propuestas de reforma, la búsqueda de consenso, la elaboración, discusión y aprobación de la nueva Ley y de su desarrollo reglamentario requieren unos plazos suficientes. Pero, al mismo tiempo, buena parte de las posibles mejoras del sistema educativo exigen medidas urgentes, que deben ser aplicadas con la menor demora posible. Tratando de conjugar ambas circunstancias y con el objetivo de que las reformas puedan ser aplicadas desde el curso 2006-07, la previsión del calendario de actuación es la siguiente:

- Debate sobre el documento.
  - Septiembre - diciembre 2004.
- Presentación de las conclusiones del debate, formulación de las propuestas de reforma y elaboración del proyecto de Ley.
  - Enero - febrero 2005
- Debate parlamentario y aprobación de la Ley.
  - Hasta inicio del curso 2005-06.
- Desarrollo normativo por parte de las distintas Administraciones educativas.
  - Curso 2005-06.
- Inicio de la aplicación de las reformas.
  - Curso 2006-07.

INTRODUCCIÓN

CALIDAD Y EQUIDAD, DOS PRINCIPIOS INDISOCIABLES

La mejora de la calidad ha sido uno de los objetivos fundamentales de las leyes educativas de las dos últimas décadas. Desde finales de los años ochenta se ha manifestado una preocupación creciente por la calidad de la educación, tanto en los países más desarrollados como entre aquellos que aspiran a serlo. Las declaraciones de los Ministros de Educación, efectuadas en el contexto de diversas reuniones internacionales organizadas por la OCDE, la UNESCO o la Unión Europea, han insistido reiteradamente en ese asunto. España no podía quedar al margen de esta preocupación tan ampliamente extendida, como se aprecia en la inclusión de diversas medidas orientadas a la mejora de la calidad en las leyes educativas promulgadas desde 1990.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) dedicó el Título IV a la calidad de la educación, abordando los principales factores que la favorecen: la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativas, la orientación escolar y profesional, la inspección y la evaluación del sistema educativo.

Las medidas propuestas por la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) para avanzar en la mejora de la calidad se centraron en los siguientes aspectos: una autonomía de los centros para impartir una educación ajustada a las necesidades de su alumnado, una fuerte implicación y participación de todos los sectores de la comunidad educativa y las corporaciones locales en el funcionamiento de los centros docentes, un contexto estimulante para el ejercicio profesional de la docencia, un adecuado proceso de socialización y un desarrollo equilibrado de las capacidades de todos los alumnos y alumnas, un sistema de evaluación que permita detectar los avances y deficiencias que se van produciendo y adoptar las medidas oportunas, una atención preferente a los centros y alumnos que se encuentran en situación de desventaja y una asunción plena de la educación en valores como principio rector de toda la acción educativa.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) ha incorporado la calidad en su propia denominación y, en la exposición de motivos, señala que las medidas para promover la mejora de la calidad se organizan en torno a cinco ejes que reflejan los principios de su concepción educativa: los valores del esfuerzo y la exigencia personal; la orientación del sistema educativo hacia los resultados, reforzando el papel de la evaluación como factor básico de calidad; una variedad de trayectorias que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración; la elevación de la consideración social del profesorado y la mejora de su formación y, por último, el desarrollo de la autonomía de los centros.

Aunque todas las leyes mencionadas han prestado atención a la mejora de la calidad de la educación, las concepciones subyacentes sobre el significado de este concepto no son las mismas. La LOCE insiste más en la adquisición de conocimientos y contenidos conceptuales por parte de los alumnos que en el desarrollo de las capacidades, habilidades y actitudes que les preparen para seguir estudios posteriores y para desenvolverse en la vida. Además subraya el valor

del esfuerzo, principio sin duda fundamental en cualquier proceso de aprendizaje, pero considerándolo una responsabilidad del alumno, más que del conjunto del sistema educativo. Este énfasis en el esfuerzo individual se ve reforzado con un sistema de evaluación que se orienta más a la certificación del rendimiento conseguido que a facilitar y promover un aprendizaje efectivo a lo largo de la vida. Puede decirse que las soluciones educativas que la LOCE propone tienen más de vuelta a antiguas concepciones y viejos remedios que de apertura de nuevas vías de respuesta a los problemas actuales.

Esta insistencia en una concepción individual del mérito, incluso en la etapa de escolaridad básica y obligatoria, pasa por alto la existencia de desigualdades y desventajas de partida, que el sistema educativo debe tratar de compensar. Incluso se esboza la posibilidad de establecer vías académicas jerarquizadas, tanto entre centros como en el interior de cada uno de ellos. La igualdad de oportunidades pregonada en la LOCE tiene más, por tanto, de constatación de las diferencias individuales y sociales existentes y de su traducción educativa que de un verdadero esfuerzo colectivo por asegurar una educación que combine calidad con equidad. La equidad de la educación es concebida del modo más simple, como oferta de posibilidades a los alumnos, sin preguntarse por la justicia o injusticia que implican las desigualdades existentes.

Esta concepción de la educación, cuyos planteamientos son similares a los de algunas corrientes conservadoras vigentes en otros sistemas educativos, es distinta a la educación de calidad que se propone aquí para la España del siglo XXI. La propuesta que ofrece el Ministerio de Educación y Ciencia en este documento consiste en una educación caracterizada, ante todo, por su calidad, que se preocupa por obtener los mejores resultados individuales y sociales, que está abierta a las necesidades formativas cada vez más exigentes que plantea nuestra sociedad, pero que pretende, al mismo tiempo, ofrecer una igualdad efectiva de oportunidades educativas a todos los alumnos, sin excepciones.

La educación debe esforzarse en compensar las desigualdades de contextos sociales, culturales y educativos, permitiendo que todos los jóvenes puedan disfrutar de las mismas oportunidades reales y aprovechar los instrumentos y los medios que pone a su disposición el sistema educativo. Dicho de otro modo, se trata de lograr una educación de calidad con equidad, una educación de calidad para todos. La calidad no puede concebirse como una dimensión desligada de la equidad, pues ambos principios son indisociables. Se trata de una idea aceptada internacionalmente, como ha puesto de manifiesto la 47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO (Ginebra, 8-11 septiembre 2004), que en su Mensaje final afirma que "*promover una educación y una formación de calidad para todos los jóvenes de 12 a 18-20 años es indispensable para lograr un futuro mejor y constituye un antídoto contra la exclusión social en el plano local, nacional y mundial*".

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: SITUACIÓN ACTUAL Y DESAFIOS

Los avances registrados en el conjunto del sistema educativo español en las últimas décadas han sido muy destacados. La tasa de escolarización es hoy en día del 100% a los dieciséis años y próxima al 80% a los dieciocho, como resultado de un proceso continuado de crecimiento. Más del 75% de los jóvenes obtiene hoy el título de graduado en educación secundaria a la edad teórica en que deberían hacerlo y el 60% de los jóvenes entre 25 y 34 años ha obtenido una titulación de bachillerato o formación profesional, cifra esta última que era tan sólo del 30% hace dos décadas; con respecto a los titulados universitarios en los mismos grupos de edad, las cifras actuales rondan el 37%, mientras que hace dos décadas se situaban en el 18%. Estos han sido los avances fundamentales: hacer llegar la educación a todos y conseguir que un porcentaje elevado de la población no sólo supere la educación básica, sino que alcance titulaciones postobligatorias de bachillerato, formación profesional o estudios universitarios. Aunque algunas de esas tasas y cifras sean claramente mejo-

rables, no han dejado de aumentar en los últimos tiempos. Los indicadores internacionales de la educación, publicados anualmente por la OCDE con el título de *Education at a Glance*, destacan ese avance paulatino, que está contribuyendo a reducir el desfase histórico existente con los países más desarrollados.

Por otra parte, los estudios nacionales e internacionales de evaluación señalan que los resultados educativos españoles son aún modestos, pero no han hecho sino progresar en los últimos años. Las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) en 1995, 1997, 1999 y 2003 ponen de manifiesto que los resultados de la educación primaria y la educación secundaria obligatoria establecidas por la LOGSE son superiores a los equivalentes de los antiguos niveles de EGB, BUP y FPI establecidos por la Ley General de Educación de 1970. Además, el estudio internacional de la OCDE conocido por su acrónimo PISA subraya el elevado grado de equidad de los resultados conseguidos por el sistema educativo español, superior al alcanzado por otros muchos países. El análisis de estos datos pone de manifiesto que el principal desafío que afronta la educación española en la actualidad consiste en mejorar los niveles de calidad, sin perder el grado de equidad conseguido gracias al sistema educativo establecido por la LOGSE, y que una política de ordenación de la escolarización y de los centros desatenta a este objetivo podría poner en riesgo.

Los logros conseguidos en un plazo de tiempo relativamente breve son notables, pero no se debe adoptar una postura autocomplaciente. Los resultados alcanzados son claramente superables y, en consecuencia, es necesario mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los ciudadanos más jóvenes. El objetivo actual es el de conseguir una educación de calidad para todos, que permita compensar las desigualdades individuales de partida y que ayude a los alumnos y a los centros más desfavorecidos a aproximar sus resultados a los niveles óptimos que todos deben alcanzar, garantizando igualmente las máximas posibilidades a aquellos que pueden rendir más. La cali-

dad del sistema es así entendida como la capacidad de mejorar el nivel educativo de todos los alumnos.

Por otra parte, la educación española debe dar respuesta adecuada a los nuevos desafíos que implica la construcción de la Unión Europea, la aparición de las nuevas sociedades multiculturales o el necesario aumento de la competitividad a escala europea e internacional. La educación debe contribuir además a fortalecer la cohesión social, especialmente en las circunstancias actuales de globalización e integración en instancias supranacionales, por un lado, y de desarrollo de la autonomía y de la Europa de las regiones, por otro. Todo ello en el marco del pleno respeto a los derechos de la infancia que recoge la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada por España en 1990.

El proceso de construcción de la Unión Europea exige una armonización de los objetivos de los sistemas educativos. En la cumbre de Lisboa del año 2000, ante los desafíos de la globalización y de la nueva economía, basada en el conocimiento, se definió un objetivo estratégico de la UE para el año 2010: *"convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica, capaz de un crecimiento económico sostenido, acompañado de una mejora cualitativa y cuantitativa del empleo y de una mayor cohesión social"*. Para conseguir este objetivo se propuso desarrollar una estrategia común y coherente en educación y formación.

En el Consejo Europeo de marzo de 2001 de Estocolmo se presentaron los objetivos futuros concretos de los sistemas educativos. En primer lugar, la Unión Europea se ha propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos, y aprovechar al máximo los recursos, aumentando la inversión en

recursos humanos. En segundo lugar, se ha planteado facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. En tercer lugar, se ha marcado el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

El sistema educativo español debe acomodar sus actuaciones en los próximos años a la consecución de estos objetivos compartidos con el resto de los miembros de la Unión Europea. Algunas de las propuestas que se presentan en este documento encuentran su justificación en este propósito de convergencia de esfuerzos.

LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN, UN ESFUERZO COMPARTIDO

La concepción de la educación con calidad y equidad que plantea este documento implica que la responsabilidad del aprendizaje y la formación no debe recaer sólo en el alumno, por importante que sea su esfuerzo, sino que también debe ser asumida por las familias, por las Administraciones educativas, por los centros y por el conjunto de la sociedad. El esfuerzo debe ser de todos, al igual que de todos depende el mayor o menor éxito final de cada uno de los alumnos y del conjunto del sistema educativo. El principio del esfuerzo, que es necesario para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa.

Las familias tienen una misión fundamental en esta tarea. Conseguir mejores resultados educativos exige, inevitablemente, una estrecha colaboración en el trabajo cotidiano de sus hijos y en la vida de los centros docentes. Numerosos estudios subrayan la influencia de la implicación familiar en el rendimiento de los alumnos, que llega

a ser superior a la del propio contexto sociocultural. El alumno debe sentir el apoyo, el estímulo y la comprensión de su entorno familiar. Son éstas, seguramente, las compensaciones mayores que puede recibir a su esfuerzo. Pero también es la familia quien debe marcar los niveles de exigencia, inculcar los hábitos de trabajo y disciplina y valorar los beneficios de la escolarización y del estudio como lo hicieron incluso las familias más humildes en épocas todavía recientes. Las ventajas de la educación sólo son comprendidas y deseadas por los alumnos si sus padres y su entorno social se manifiestan decididamente en este sentido. De ahí deriva la necesidad de reforzar la participación familiar en la vida escolar y la conveniencia de establecer compromisos explícitos entre centros y familias.

Las Administraciones educativas también tienen una clara responsabilidad en la mejora de la educación. Su papel consiste sobre todo en facilitar a todos los componentes del sistema educativo el cumplimiento de sus funciones respectivas estimularles en esa dirección y, al mismo tiempo, reclamarles su esfuerzo. Para ello debe adoptar una actitud autoexigente, mejorar su propia eficacia de funcionamiento, establecer compromisos concretos con los agentes educativos y asegurar su cumplimiento efectivo. La responsabilidad que tienen las Administraciones para con los centros y el profesorado debe traducirse en planes de acción que potencien su trabajo y les proporcionen los medios necesarios para desarrollarlo con efectividad. Además, la adaptación continua del sistema educativo a las demandas del entorno y la respuesta a los nuevos desafíos planteados exigen una actitud de fomento de la innovación y de apertura a la experimentación, necesariamente acompañadas de un seguimiento y de una evaluación rigurosa. El desarrollo de este nuevo estilo de actuación también requiere el esfuerzo de las Administraciones educativas.

Los centros y los profesores también deben esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Tienen la obligación de desarrollar un clima institucional que favorezca la implicación de los alumnos y la participación de las familias, que per-

mita la construcción de verdaderas comunidades de aprendizaje. A cambio, necesitan recibir el fruto del esfuerzo social, en forma de medios y recursos suficientes para desarrollar sus tareas, y del esfuerzo familiar, en forma de apoyo y estímulo a los alumnos. Si esa contribución es siempre necesaria, resulta aún más imprescindible en aquellos centros que escolarizan a los alumnos con mayor desventaja o que afrontan realidades sociales más difíciles. En estos casos, el esfuerzo social debe adoptar formas diferentes, que a veces desbordan el marco estrictamente educativo e implican a otros agentes sociales y a otras Administraciones. La participación del profesorado en este esfuerzo colectivo debe darse por supuesta, porque el profesor añade su carácter profesional a las virtualidades de los demás elementos de la comunidad educativa. Este componente profesional obliga sin mayor discusión a un dinamismo permanente en una función que, como tantas otras, está llamada a la adaptación constante que las exigencias sociales van determinando.

El esfuerzo social del conjunto del sistema educativo debe reflejarse en el gasto en educación, indicador utilizado en todos los estudios comparados. La evolución del gasto en educación en relación con el PIB en España, en los últimos años, lejos de aproximarnos a la media de la UE o de los países de la OCDE, nos ha distanciado. Si el gasto público en educación se situaba en 1993 en el 4,9% del PIB, en 2002 era tan sólo del 4,5%, lo que representa un descenso porcentual apreciable. Si se quiere mejorar la calidad de la educación para todos es necesario volver a incrementar esas cifras, hasta situarlas en la próxima década en valores similares a la media de los países con los que debemos aspirar a converger.

Muchos de los retos que tiene planteado el sistema educativo, así como algunas de las dificultades actuales, requieren soluciones inevitablemente complejas y actuaciones concretas sobre las que se producen discrepancias. El Ministerio de Educación y Ciencia es consciente de la necesidad de promover el máximo consenso en torno a las propuestas de reforma que finalmente se adopten, ya que el éxito

de cualesquiera de los compromisos de futuro del sistema educativo español depende de la estabilidad de las soluciones adoptadas y de la posibilidad de introducir futuras mejoras. Sería muy positivo alcanzar el mayor consenso posible sobre aquellos aspectos básicos del sistema que necesitan estabilidad, colaboración y acierto, independientemente de quién tenga en cada momento la responsabilidad de aplicar las medidas concretas oportunas que los desarrollen.

Las actuaciones que requieren tiempo y sosiego para poder ofrecer resultados positivos deben situarse en ese marco general de consenso: los objetivos de una educación de calidad, el trabajo del profesorado, el funcionamiento de los centros educativos, los retos de la sociedad del conocimiento. Sería muy importante para el bien de la educación y para el futuro de la sociedad española alcanzar un amplio y generoso pacto educativo en todas estas cuestiones.

LA EDUCACIÓN TEMPRANA Y LA PREVENCIÓN DE LAS DESIGUALDADES

1. EL CARÁCTER DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

LA EDUCACIÓN INFANTIL, UNA ETAPA FUNDAMENTAL PARA EL DESARROLLO

En los últimos años se ha producido en España un avance destacado en las tasas de escolarización de los niños y niñas más pequeños, hasta alcanzarse en el curso 2004-05 una cobertura del 96,7% a los tres años y del 100% desde los cuatro años de edad. Las cifras correspondientes a los menores de tres años son bastante inferiores (tasa media de escolarización del 13,5%) y aunque también han experimentado recientemente un cierto crecimiento, mantienen más que en otro tramo educativo diferencias territoriales significativas. Ese avance general, superior incluso al que han registrado en la misma época otros países europeos, debe ser valorado positivamente.

La importancia y el valor que posee la educación infantil deriva del hecho de que constituye una etapa fundamental para el desarrollo de los niños y niñas de edades tempranas, al permitirles construir su personalidad, ampliar sus experiencias y favorecer su desarrollo social.

La participación en el ambiente escolar añade a las posibilidades educativas del entorno familiar estímulos y perspectivas diferentes al desarrollo de las capacidades de los niños y al contacto con otras formas de comportamiento. La formación de la persona se inicia en estas edades con experiencias que se refieren al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral. Tales experiencias han de integrarse en un proceso educativo compartido por profesores y familias, en el que los niños aprendan a conocerse, a relacionarse con los demás a través de distintas formas de expresión y comunicación, a observar y explorar su entorno natural, familiar y social; en definitiva, a adquirir de manera progresiva un suficiente grado de autonomía en sus actividades habituales.

Junto a este valor educativo fundamental, no debe tampoco ignorarse que la escolarización temprana predispone favorablemente a los niños y niñas hacia el ambiente escolar y previene contra el abandono prematuro en las etapas posteriores del sistema educativo. La educación infantil contribuye así a la superación de las trabas derivadas de condiciones personales o sociales desfavorecidas, promoviendo una igualdad real de oportunidades.

De esta manera, la educación infantil asume la función de corregir la conocida espiral que empieza en las desigualdades de origen social, se traduce en falta de adaptación a las condiciones del sistema educativo y conduce al fracaso escolar. Se trata de una espiral en la que, con frecuencia, los sistemas tienden más a ejercer una función notarial de comprobación de las carencias que a una verdadera corrección educativa de las desigualdades. En este contexto, la generalización de la educación infantil aporta un elemento fundamental de prevención del fracaso y constituye un factor de equidad de primer orden.

EL CARÁCTER EDUCATIVO DEL PRIMER CICLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Si toda la etapa anterior a los seis años tiene una gran importancia, el ciclo de cero a tres años resulta fundamental en el proceso

de desarrollo infantil y no puede por tanto ser ajeno a la concepción educativa del conjunto del sistema. La LOCE vino a establecer una clara distinción entre los dos ciclos de que constaba la educación infantil establecida por la LOGSE. El primero de ellos, al que la LOCE atribuye un carácter fundamentalmente asistencial, ha cambiado incluso su denominación por la de Educación Preescolar, insistiendo más en su carácter preparatorio para la escolaridad posterior que en su valor educativo específico. El Ministerio de Educación y Ciencia quiere revisar esta decisión, recuperando el carácter plenamente educativo de toda la educación infantil y no sólo de su segundo ciclo.

La literatura pedagógica y la práctica tradicional han venido alternando en esta etapa entre un modelo básicamente *asistencial* y otro de carácter predominantemente *educativo*. Esa distinción, sin ser completamente rígida, ha generado distintos tipos de instituciones, cuyos ejemplos más característicos son, respectivamente, la *guardería* y la *escuela infantil*. Este último tipo de modelo institucional resulta, sin duda, más adecuado para atender educativamente a las necesidades que plantea el desarrollo infantil. Educadores y especialistas de diferentes campos relacionados con la infancia coinciden en subrayar el enriquecimiento que supone para el niño asistir a un centro educativo y encontrar a niños y niñas de su edad bajo la guía de educadores profesionales que trabajan dentro de un proyecto educativo definido. De esta manera, el niño actúa, experimenta, se relaciona e interactúa en un entorno organizado con una intencionalidad educativa que aspira a su desarrollo integral.

Sin desdeñar la consideración de las necesidades laborales y de otro tipo de las familias y teniendo siempre presente la valiosa participación de otras Administraciones, como las municipales, en la oferta de plazas escolares para estas edades, lo cierto es que hay que poner el acento en la orientación educativa de esta etapa. Así lo entienden diversas instancias internacionales académicas o políticas y la propia Unión Europea cuando expresan su empeño en impulsar la paulatina integración de las políticas relativas a la infancia hacia un

horizonte de mayores exigencias educativas, tanto en el plano curricular como en lo que se refiere a las condiciones materiales y de profesorado de los centros que atienden a los menores de seis años.

En atención a estas consideraciones, hay que reconocer la importancia primordial que tiene el ciclo de 0 a 3 años para la formación de los niños en las bases posteriores de comunicación, en las pautas fundamentales de convivencia y socialización, así como en el descubrimiento positivo del entorno inmediato. Precisamente por la importancia de ese periodo, las condiciones en que debe desarrollarse la experiencia educativa de esos niños y niñas no son irrelevantes. Por una parte, ese enfoque exige la presencia de profesionales con una visión global de la infancia en todo su desarrollo y con la debida cualificación para la atención educativa que es propia de este tramo de edad. Por otra parte, se requieren unos centros que cuenten con las condiciones mínimas exigibles para permitir una experiencia educativa rica y de calidad. Asentadas estas bases educativas, los objetivos del ciclo 3-6 años podrán ser afrontados con mayores garantías de éxito.

Por lo demás, la consideración de los dos ciclos citados como una etapa educativa con personalidad propia se fundamenta en que sus objetivos se corresponden con los procesos de desarrollo de la infancia en estas edades. Este desarrollo es el resultado de complejas interacciones entre factores biológicos de la persona y la experiencia que ésta recibe dentro del medio físico y social.

Conviene añadir, en fin, dos consideraciones que son otras tantas evidencias. La primera, que la educación infantil ha de ser personalizada, porque cada niño tiene su propio ritmo de maduración. Ello obliga a concebir un currículo abierto y flexible, que se pueda adecuar a los diversos ritmos de desarrollo. La segunda, que la función educativa de los centros de educación infantil se complementa con la ejercida por la familia; los niños tienen así la oportunidad de interactuar con los adultos y con otros niños, completando un cuadro

de posibilidades de aprendizaje y de experiencias enormemente enriquecedor. El centro educativo añade una intencionalidad educativa por parte del profesorado, una cuidadosa planificación de experiencias y actividades y una apertura a los intereses e iniciativas de los niños. De ahí deriva la necesidad de que satisfagan una serie de requisitos mínimos de profesorado, espacios y recursos, que deben ser asegurados para todos los alumnos de educación infantil.

Propuestas

1.1. La educación infantil constituirá la etapa educativa correspondiente al tramo de edad de los niños y niñas de cero a seis años. Se organizará en dos ciclos de tres años cada uno y tendrá carácter voluntario. La educación infantil tendrá, en sus dos ciclos, una finalidad educativa propia y una orientación diferenciada de la de etapas posteriores.

1.2. Los poderes públicos articularán políticas de cooperación entre las diferentes Administraciones para organizar una oferta suficiente de plazas escolares en el primer ciclo de la etapa.

1.3. El segundo ciclo de la educación infantil será gratuito. Las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes en los centros públicos para asegurar la escolarización de la población escolar que lo solicite. Este segundo ciclo podrá ser objeto de conciertos con centros privados en el contexto de la planificación que realicen las Administraciones respectivas.

1.4. La educación infantil estará a cargo de maestros especialistas en educación infantil, sin perjuicio de la colaboración, en el primer ciclo, de otros profesionales con la debida cualificación.

1.5. El currículo del segundo ciclo deberá incorporar la aproximación a la lecto-escritura, a una lengua extranjera y al uso del ordenador.

¿Está usted de acuerdo con la finalidad educativa en los dos ciclos de la educación infantil? (1.1)

¿Cree conveniente que toda la etapa esté a cargo de maestros especialistas, aunque puedan colaborar otros profesionales con la debida cualificación en el primer ciclo? (1.4)

¿Le parece positiva la iniciación a la lecto-escritura, a la lengua extranjera y al uso del ordenador en esta etapa? (1.5)

2. PREVENCIÓN DE LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

EL DESARROLLO PERSONAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

La escolaridad obligatoria se desarrolla a lo largo de un período de tiempo dilatado, que se caracteriza por su continuidad y por la sucesión de etapas con sentido en sí mismas. Por ese motivo, hay que subrayar la importancia y la especificidad de cada una de las etapas de la escolaridad obligatoria.

La educación primaria es una etapa fundamental para el desarrollo personal de los niños y las niñas. En efecto, se trata de un período decisivo en la formación de la persona, ya que en él se asientan los fundamentos de un sólido aprendizaje de las habilidades culturales básicas, relativas a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, al tiempo que se desarrollan las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido estético, la creatividad, los afectos y los sentimientos. Su objetivo básico consiste en afianzar el desarrollo personal y el propio bienestar, dotar a los alumnos de una progresiva autonomía de acción en su medio y proporcionarles los instrumentos necesarios para la adquisición de nuevos conocimientos en las etapas educativas posteriores y a lo largo de toda la vida.

Dada la importancia que tiene la educación primaria, resulta fundamental asegurar la consecución de los objetivos que tiene asignados. Los estudios de evaluación realizados por el INCE, en 1995 y 1999, que permiten la comparación de los alumnos de 6º de primaria con dos planes de estudios distintos, ponen de manifiesto una mejora del aprendizaje de los alumnos en las áreas evaluadas (conocimiento del medio, lengua y matemáticas) y una mayor homogeneidad en los resultados. El porcentaje de alumnos que a los 12 años ha completado la educación primaria ha pasado del 77,3 en 1991-92 al 86,4 en 2001-02.

LOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE Y SU PREVENCIÓN

No obstante, los resultados no son positivos en todos los casos. Tanto los mencionados estudios como los informes sobre el estado y situación del sistema educativo publicados por el Consejo Escolar del Estado en los últimos años, han puesto de manifiesto que hay un número significativo de alumnos que no terminan satisfactoriamente la educación primaria. Algunos la finalizan con importantes déficit en aspectos básicos, tanto en las denominadas áreas instrumentales (lenguas y matemáticas) como en lo que se refiere a las habilidades sociales, las actitudes y los hábitos de trabajo y de estudio. Estas carencias suponen un grave inconveniente para el desarrollo personal y para el éxito del conjunto de la escolaridad y plantean diversos problemas de continuidad y dificultan las posibilidades de avance en las etapas posteriores.

Por todo ello, hay que reflexionar sobre las causas que están generando esta situación y analizar las medidas que es necesario adoptar en la educación primaria para resolver este problema y para prevenir el denominado *fracaso escolar,* es decir, la existencia de un número importante de alumnos y alumnas que finalizan la escolaridad obligatoria sin haber alcanzado los objetivos educativos propuestos ni haber obtenido el título correspondiente. Generalmente, cuando se reflexiona sobre las medidas que serían necesarias para reducir de forma significativa ese problema, se plantean diferentes propuestas relativas a la educación secundaria obligatoria, pero hay que intervenir a tiempo, es decir, adoptar las medidas necesarias para prevenir su aparición y para abordarlas en el momento en que se produzcan.

Aceptar este principio implica organizar actividades específicas que permitan prevenir y afrontar las dificultades de aprendizaje tan pronto como se detecten. Los medios de atención a la diversidad más habituales para tratar este tipo de dificultades consisten en realizar adaptaciones curriculares para los alumnos que lo requieran y desarrollar actuaciones específicas para dar respuesta a las necesidades educativas espe-

ciales. Además de estas medidas de carácter general, existen otras posibilidades organizativas que pueden ayudar a tratar las dificultades en el momento en que se producen: grupos flexibles, apoyos específicos, ampliación del tiempo de estudio o colaboración especial con las familias.

Cuando las medidas anteriores no consigan el resultado deseado, puede plantearse otra decisión, aunque sea de carácter excepcional, que consiste en la repetición de curso. La actual regulación, que permite una repetición a lo largo de la educación primaria, sigue resultando adecuada, por lo que no parece necesario modificarla. En caso necesario, debe realizarse al final del ciclo que corresponda, sin adelantarla ni retrasarla innecesariamente. Según los datos estadísticos disponibles en 2001-2002, un 11,6% de los alumnos acumuló retrasos en la educación primaria y el 5,5% repitió en 6º de primaria.

La repetición de curso debe ser, en todo caso, el resultado de una decisión sopesada, y no ha de consistir nunca en una simple repetición de las actividades realizadas sin éxito en el curso anterior. Aplicada la repetición sin ninguna otra medida complementaria sólo sirve para ayudar a aquellos alumnos que necesitan más tiempo para desarrollar las capacidades básicas o para adquirir algunos conocimientos fundamentales. Pero los que necesitan otro tipo de intervención requieren una atención distinta que les permita trabajar en la superación de sus principales dificultades de aprendizaje. La repetición de curso debe entenderse como un medio de recuperación y debe ir por tanto asociada a un plan de trabajo que permita a cada alumno superar sus problemas específicos.

En la educación primaria la evaluación debe ser global y continua y ha de concebirse como un elemento al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje. Especial importancia tiene la evaluación realizada en el último curso, en el que se debe comprobar que cada alumno ha alcanzado los objetivos previstos para el conjunto de la etapa. En caso de que algún alumno o alumna haya llegado a este momento con carencias importantes y sin haber repetido curso con

anterioridad, debe programarse la repetición de acuerdo con un plan específico de desarrollo de las capacidades básicas y de adquisición de los conocimientos fundamentales, con el propósito de permitirle alcanzar los objetivos previstos para la etapa. En algunos casos, estos alumnos deberían contar con los apoyos adicionales de tipo psicopedagógico o de mediación social que resulten pertinentes.

Con objeto de ayudar a los centros a conocer mejor los resultados de sus alumnos, informar adecuadamente a las familias sobre el rendimiento alcanzado y planificar las actividades de apoyo que resulten necesarias, son varios los sistemas educativos europeos que han desarrollado diversas actividades de evaluación de diagnóstico. Los modelos más completos son aquellos que combinan pruebas periódicas muestrales de evaluación global de los resultados alcanzados al final de la etapa, para poder efectuar un buen seguimiento del conjunto del sistema educativo, con otras pruebas anuales de diagnóstico de los niveles de aprendizaje de todos los alumnos, encaminadas a orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje y a revisar el funcionamiento de los propios centros. Esta experiencia, que hasta ahora no se ha realizado en España de forma generalizada, puede proporcionar resultados interesantes con vistas a la prevención de las dificultades de aprendizaje y a la mejora de la calidad de la educación. Por ese motivo, convendría aplicarla tanto en la educación primaria como en la secundaria obligatoria.

Un último aspecto en que conviene insistir se refiere a la necesidad de contar con una participación activa de las familias en el proceso educativo de sus hijos. El principio del esfuerzo compartido debe traducirse en la existencia de contratos pedagógicos entre las familias y los centros que expliciten los compromisos que ambas partes aceptan a favor de la educación de los niños y niñas. Si esa implicación es siempre necesaria, resulta imprescindible cuando se trata de abordar los problemas de aprendizaje que plantean algunos alumnos. Hay que establecer las fórmulas más convenientes para incrementar esa participación, lo que redundará en una mayor corresponsabilidad de las familias en la resolución de los problemas señalados.

Propuestas

2.1. En la educación primaria, los resultados de la evaluación continua se utilizarán en la adopción de medidas preventivas específicas para los alumnos con especiales dificultades de aprendizaje, desde el momento en el que se detecten estas dificultades. Los informes de evaluación recogerán las dificultades detectadas y las propuestas previstas para resolverlas: grupos flexibles, oferta de más horas de trabajo en el centro, actividades complementarias, plan especial de refuerzo para los meses de verano o permanencia de un año más en el mismo ciclo.

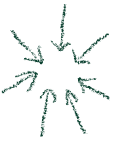
2.2. Al finalizar el 2º ciclo de educación primaria (4º curso), los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de la evolución de los aprendizajes de los alumnos y de su propio funcionamiento; esta evaluación tendrá carácter formativo interno y servirá para planificar, por parte de los propios centros y de las Administraciones educativas, los apoyos y refuerzos que se consideren necesarios. El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará modelos para la realización de esta evaluación.

2.3. La repetición de curso, que podrá producirse una sola vez a lo largo de la etapa, estará orientada a la adquisición de las capacidades básicas establecidas como objetivo. Con objeto de asegurar su máxima efectividad, el equipo de profesores dispondrá un plan de actividades para el alumno que deba repetir, especialmente orientado al dominio de los

aprendizajes instrumentales básicos (lectura, escritura y cálculo) y a la adquisición de las destrezas y habilidades de trabajo y estudio.

2.4. *Los centros educativos promoverán compromisos pedagógicos entre las familias y la escuela en los que se consignen las actividades que padres y profesores se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos.*

2.5. *Al término de la educación primaria, los equipos de profesores procederán a valorar si los alumnos han adquirido las capacidades básicas necesarias para seguir con aprovechamiento las enseñanzas posteriores y elaborarán un informe individual sobre la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno.*



¿Piensa que puede haber alguna medida preventiva más de las que se recogen en el documento? (2.1 y 2.3)

¿Está de acuerdo con las medidas de evaluación previstas sobre funcionamiento de los centros y de los aprendizajes de los alumnos en 4º curso de la educación primaria? (2.2)

¿Cree que el compromiso pedagógico entre las familias y la escuela es viable y positivo? (2.4)

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO NO ADMITE EXCLUSIONES

3. LA INCORPORACIÓN GRADUAL DESDE LA EDUCACIÓN PRIMARIA A LA SECUNDARIA

LA COMPLICADA PUESTA EN MARCHA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En opinión de muchos especialistas, el cambio más significativo de los últimos años en el sistema educativo español posiblemente haya sido la implantación y la puesta en marcha de la educación secundaria obligatoria. Con ella la educación española se ha incorporado a la situación habitual en los países desarrollados, en los que la educación obligatoria no finaliza antes de los 16 años. Pero a pesar del indudable avance que supuso el establecimiento de la nueva etapa, su proceso de implantación tuvo que afrontar varias dificultades, también compartidas en gran medida por otros sistemas educativos. En primer lugar, los centros de secundaria se hicieron más complejos al tener que acoger alumnado de edades más diversas, procedente de la anterior educación general básica (EGB), de la formación profesional (FP) y del bachillerato (BUP), con una mentalidad diferente de las generaciones anteriores. Además se produjo la incorpora-

ción progresiva de una inmigración no prevista, que ha revitalizado el sistema educativo, al tiempo que elevado su complejidad. Esos cambios fueron acompañados por la incorporación de profesorado que impartía clases en los tres tipos de enseñanzas anteriormente existentes. Aparecieron así unos nuevos claustros en los que se integraron profesores con culturas docentes diversas, concepciones heterogéneas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje y formas a veces diferentes de encarar problemas comunes, desde una organización que no ha asegurado suficientemente el trabajo en equipo y no ha suplido convenientemente la inadecuada formación de gran parte de los profesores para estos cambios.

En segundo lugar, la ausencia de un compromiso de financiación capaz de garantizar las inversiones y los recursos necesarios condicionó la puesta en marcha del nuevo sistema. En un primer momento, la crisis económica de los años noventa constituyó un obstáculo para la adecuada dotación de la etapa. Luego, cuando los problemas económicos disminuyeron, el insuficiente esfuerzo inversor en educación impidió afrontar las necesidades planteadas y responder a los nuevos desafíos. Estas carencias han dificultado, por ejemplo, la adopción de medidas más novedosas y generalizadas de atención a la diversidad de los alumnos.

En tercer lugar, los cursos primero y segundo de ESO se organizaron de forma similar a los ciclos de la educación primaria. Los estudios se desarrollarían a lo largo de los dos cursos, al final de los cuales debería realizarse la evaluación definitiva de lo aprendido. Este planteamiento organizativo supuso una nueva forma de planificar los aprendizajes en la educación secundaria y de realizar la evaluación, predominando su carácter formativo sobre el terminal o acreditativo de los niveles alcanzados. Sin embargo, este modelo de organización cíclica no ha tenido el éxito esperado, tal vez debido a la contradicción existente entre el modelo didáctico subyacente y la cultura compleja de los nuevos centros de educación secundaria. Esas contradicciones han podido favorecer la simplificación exagerada, según la

cual la promoción automática y la infravaloración del esfuerzo aparecerían como los elementos característicos de la educación secundaria obligatoria.

LOS PROBLEMAS REALES Y LAS SOLUCIONES NECESARIAS

Independientemente de los problemas de partida, el desarrollo de las nuevas enseñanzas y los cambios sociales experimentados han provocado algunas dificultades añadidas. Así, en los dos primeros cursos de la educación secundaria se han reproducido parte de los problemas de los últimos cursos de la anterior EGB y han aparecido, y en ocasiones se han consolidado, buena parte de los problemas propios de la secundaria: alumnos y alumnas que cursan sin dificultad la educación primaria comienzan a suspender y a quedar retrasados, se incrementa el número de suspensos en segundo de secundaria, se manifiestan en toda su crudeza problemas de convivencia y comportamientos disruptivos en el aula, aparecen alumnos que rechazan la escuela y la formación que en ella se recibe, etc. Si en 6º de primaria promocionaba el 94,5% del alumnado en 2000-2001, en 2º de ESO lo hacía el 81,8% y en 3º de ESO el 73,9%. El porcentaje de alumnos que acumuló retraso por 1ª vez en ESO fue del 26, 3%.

Son diversos los factores que influyen en esta situación. Algunos de ellos, al igual que muchos de los problemas detectados, tienen un carácter general y son comunes a la mayor parte de los sistemas educativos: el mayor o menor interés de las familias hacia los estudios de sus hijos, el contexto sociocultural en que se encuentra el centro escolar o las características propias de la adolescencia.

Otros factores tienen una relación más estrecha con la organización de los centros y con las nuevas enseñanzas. En primer lugar, en el paso de la educación primaria a la secundaria se incrementa de forma importante el número de asignaturas: de seis o siete áreas que cursan los alumnos en primaria se pasa a diez u once en la ESO y varias de ellas se imparten apenas dos horas por semana.

En segundo lugar, cambia la referencia del tutor para el alumno: en primaria solía ser un profesor con el que estaba todos los días y más de una hora; en secundaria, puede ser un profesor con el que coincide sólo dos días, y a su vez este profesor tiene otros cinco o seis grupos de clase; se difumina así la referencia de la persona adulta, tan necesaria en estas edades. También se presentan dificultades para poder llevar a cabo una adecuada acción tutorial: el tutor cuenta con una hora semanal para desarrollar su labor, lo que dificulta la atención individualizada a los alumnos. La tutoría, considerada muy importante sobre el papel, tiene en la práctica un reconocimiento escaso, lo que obliga a revisar su concepción y su práctica.

Por otro lado, se plantea en secundaria un enfoque más académico de las asignaturas. Los alumnos, acostumbrados a contenidos más concretos y prácticos, se encuentran con materias más abstractas, con predominio de los contenidos conceptuales, fragmentados en asignaturas y no globalizados. Además, los programas se amplían, siendo a veces muy extensos y difícilmente abarcables en un curso, lo que origina que se vayan acumulando lagunas de conocimientos.

En la educación secundaria obligatoria se exige al alumno una mayor responsabilidad personal. El alumno se enfrenta a nuevos métodos de estudio, basados en el trabajo individual fuera del centro, independientemente de las condiciones, tiempo y apoyos de que dispone en casa y para los que no siempre ha sido preparado anteriormente. Por otra parte, hay una organización poco flexible de grupos y horarios: las asignaturas con la misma duración y los grupos fijos no facilitan las actividades de refuerzo o recuperación.

También cabe señalar la escasa importancia concedida a la educación emocional o de los sentimientos. En esta etapa de la vida, en la que tan importantes son los aspectos afectivos, se limita la educación a los puramente racionales, dejando de lado otras dimensiones que se consideran propias de la familia u otras instituciones.

En otro orden de cosas, la organización del profesorado por departamentos promueve una coordinación que no facilita el trabajo conjunto de equipos de nivel, a pesar de ser especialmente necesario este modelo de coordinación horizontal para los primeros cursos de la educación secundaria. También ha incidido de modo negativo el hecho de que la formación inicial del profesorado de educación secundaria puede no ser la más adecuada para afrontar los problemas específicos de los alumnos de los primeros cursos de la ESO. Con frecuencia se ha producido un predominio de la cultura propia de la enseñanza no obligatoria sobre la de la obligatoria, que no ha favorecido la consideración de la evolución del alumno ni la evaluación de las capacidades globales, predominando el carácter final sobre el formativo.

Finalmente, hay que señalar la insatisfactoria coordinación entre los centros de educación primaria y los de secundaria a la hora de recibir a los nuevos alumnos; este problema se produce incluso cuando los alumnos continúan sus estudios en el mismo centro, debido a la diferente cultura pedagógica de ambas etapas. Frecuentemente, en los centros de educación secundaria es escasa la información que se recibe de los nuevos alumnos, salvo los datos relativos a su evolución académica.

LA EVALUACIÓN Y PROMOCION EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Otro de los aspectos que requiere especial consideración se refiere a las medidas relativas a la evaluación, la promoción de curso y la titulación final en la ESO. Se trata de un asunto importante porque tiene que ver con los objetivos de la educación obligatoria y con el esfuerzo que todos debemos realizar para asegurar el éxito escolar del alumnado. El principio general consiste en que cada profesor es el responsable de evaluar la materia que tiene a su cargo porque es quien mejor conoce los objetivos propuestos, la programación llevada realmente a cabo, el trabajo desarrollado y el esfuerzo realizado por cada

alumno. Pero que cada profesor evalúe la materia que imparte y otorgue la calificación correspondiente no implica que las decisiones de promoción y titulación deban ser estrictamente individuales.

En efecto, el objetivo de la educación obligatoria consiste en dotar a los jóvenes de la formación necesaria para desenvolverse como ciudadanos de pleno derecho, asegurándoles las necesarias oportunidades de desarrollo personal y profesional. Por eso, la valoración del logro de dichas metas al final de cada curso y de la etapa debe hacerse de manera conjunta por los profesores que imparten clase al alumno, sin perjuicio de que en cada curso deban evaluarse cada una de las materias que componen su programa de estudios. De acuerdo con tal principio, la decisión de titulación al final de la etapa debe ser global y efectuada por el conjunto del equipo docente.

La valoración colegiada debe también aplicarse a las decisiones de promoción o repetición de curso. El número de materias no superadas debe ser un elemento fundamental para tomar una decisión de repetición de curso, pero la trascendencia de esta decisión requerirá el acuerdo del equipo docente correspondiente. Como se ha señalado en diversos estudios e investigaciones educativas, la repetición no resuelve por sí sola los problemas escolares detectados. De hecho, existe una gran diversidad entre los sistemas educativos europeos en lo que respecta a la posibilidad y la frecuencia de repetición de curso, sin que exista una correspondencia clara entre el modelo adoptado y los resultados educativos logrados. Algunos de los países con menor índice de repeticiones se encuentran entre los que logran mejores resultados y también sucede lo contrario. Parece, pues, que no es sólo la repetición lo que determina los resultados.

El sistema educativo español se sitúa en una posición intermedia entre los europeos en lo que respecta al porcentaje de alumnos repetidores. De acuerdo con los datos estadísticos publicados más recientemente, en el curso 2001-02 habían repetido al menos un curso el 37,9% de los alumnos de quince años. Sin embargo, la exis-

tencia de esa importante tasa de repetidores no ha resuelto los problemas de aprendizaje que surgen en la etapa.

La decisión de hacer repetir un curso a un alumno, que a veces es no sólo recomendable sino imprescindible, debe ir acompañada de un plan de recuperación que permita afrontar con buenas expectativas la solución de sus problemas. Dicho de otro modo, la repetición no es un castigo, sino una posibilidad de recuperación. Esta concepción de la promoción implica que las decisiones que se adopten sean el resultado de una deliberación colegiada del equipo docente y que vayan acompañadas, en su caso, de medidas de recuperación. El conocimiento alcanzado en cada materia cursada es un elemento importante para tomar dicha decisión, pero su trascendencia obliga a que se adopte colectivamente por los profesores que han trabajado con cada grupo de alumnos durante todo un año escolar.

La LOCE ha establecido de nuevo la recuperación extraordinaria de las materias no superadas durante el curso. Dada la diversidad de prácticas y de momentos para llevarlas a cabo adoptados por las Comunidades Autónomas, resulta necesario realizar un estudio detenido de sus ventajas e inconvenientes respectivos antes de adoptar decisiones comunes al respecto. El Ministerio de Educación y Ciencia realizará dicho análisis en colaboración con las Comunidades Autónomas.

Muchas de las dificultades expuestas y los factores que las condicionan no son exclusivos de los primeros cursos de la ESO, pero en esta etapa resultan especialmente sensibles. Por ello, deben adoptarse todas las medidas oportunas para facilitar la incorporación de los alumnos de primaria a secundaria. Algunas de estas medidas pertenecen al ámbito de reflexión y consiguiente decisión de los propios centros o de las Administraciones que los gestionan, pero otras corresponden a la configuración del sistema educativo, cuya ordenación legal deberá obviar los inconvenientes detectados y promover las soluciones adecuadas.

PROPUESTAS

3.1. La educación secundaria obligatoria se organizará en cuatro cursos, al final de cada uno de los cuales se realizará la evaluación de los alumnos y se adoptarán las decisiones de promoción que correspondan.

3.2. Las Administraciones educativas promoverán la relación entre los centros de primaria y los de secundaria con objeto de que la incorporación de los alumnos a la secundaria sea gradual y positiva. En este sentido, las Administraciones educativas regularán la organización de programas de refuerzo de las capacidades básicas necesarias para aquellos alumnos que, en virtud del informe elaborado por el equipo de profesores al término de la educación primaria, así lo requieran para poder seguir con aprovechamiento las enseñanzas de la educación secundaria.

3.3. En primero y segundo de la educación secundaria obligatoria, la distribución de las materias se reorganizará de modo que los alumnos cursen un máximo de dos asignaturas más que en sexto de educación primaria. Además, se ofrecerá una segunda lengua extranjera como materia optativa o de oferta extraordinaria.

3.4. Las Administraciones educativas potenciarán la creación de equipos de profesores de nivel coordinados por el tutor, así como la colaboración y el trabajo en equipo de los profesores que impartan clase a un mismo grupo de alumnos. Además, promoverán la reducción del número de profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos.

3.5. La labor de tutoría se reforzará particularmente en los cursos primero y segundo de la educación secundaria obligatoria, mediante una ampliación del horario de atención al alumnado. Los alumnos serán objeto de atención prioritaria de sus tutores para garantizar un seguimiento personalizado de su evolución y una mejora del apoyo de las familias a través de mecanismos de diálogo y de colaboración efectiva en tareas compartidas.

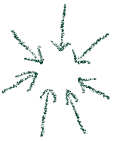
3.6. La evaluación en la educación secundaria obligatoria se realizará de forma continua a través de las áreas o materias que el alumno haya cursado. Al término de cada curso y al final de la etapa, el equipo de profesores adoptará las decisiones de promoción y titulación para cada alumno, de acuerdo con los criterios de evaluación establecidos. La no superación de algunas materias podrá originar en las circunstancias que se determinen la propuesta de un plan especial de trabajo, cuya realización será necesaria para obtener una evaluación positiva.

3.7. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, realizará un estudio sobre las ventajas e inconvenientes de los distintos modelos de recuperación extraordinaria aplicados en el curso 2003-2004, con vistas a reforzar su valor educativo.

3.8. Las repeticiones de curso, que podrán producirse en todos los cursos de la ESO y un máximo de dos veces en la etapa, deberán planificarse de modo que los alumnos afectados no las realicen con la

misma estructura curricular y organizativa del curso que repiten ni, en la medida de lo posible, en un grupo en el que se den las mismas circunstancias. La repetición o la promoción de curso después de haber repetido con anterioridad deben ir acompañadas de un compromiso pedagógico entre la familia del alumno y el centro.

3.9. Al finalizar el 2º curso de educación secundaria obligatoria los centros realizarán una evaluación de diagnóstico de la evolución de los aprendizajes de los alumnos y de su propio funcionamiento; esta evaluación tendrá carácter formativo interno y servirá para planificar, por parte de los propios centros y de las Administraciones educativas, los apoyos y refuerzos que se consideren necesarios. El Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará modelos para la realización de esta evaluación.



¿Le parecen adecuados los programas de refuerzo propuestos para hacer frente a los resultados insatisfactorios de la etapa anterior? (3.2)

¿Cree que es positiva la reducción del número de asignaturas y de profesores en los dos primeros cursos de esta etapa? (3.3 y 3.4)

¿Considera necesaria la creación de equipos de profesores de nivel coordinados por el tutor? (3.4)

¿Ve conveniente la ampliación del horario de tutoría? (3.5)

¿Está de acuerdo en que en la promoción del alumno se consideren, además de las calificaciones de cada materia, las decisiones de la junta evaluadora de cada grupo? (3.6)

¿Cuándo y cómo considera usted que es oportuno realizar las actividades de refuerzo y recuperación dentro del horario y calendario escolar? (3.7)

¿Está de acuerdo con las medidas de evaluación previstas sobre el funcionamiento de los centros y sobre los aprendizajes de los alumnos en 2º curso de ESO? (3.9)

4. DIVERSIDAD DE ALUMNOS, DIVERSIDAD DE SOLUCIONES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

EL ÉXITO DE TODOS LOS ALUMNOS COMO OBJETIVO

La escolarización obligatoria hasta los dieciséis años ha proporcionado un poderoso instrumento para mejorar la educación de los ciudadanos españoles y ampliar las perspectivas de desarrollo y bienestar de nuestra sociedad. Pero ha planteado también nuevos retos, sobre todo el de conseguir que todos los jóvenes alcancen con éxito los objetivos propuestos para la educación básica.

El sistema educativo incluye hoy a todos los jóvenes entre 6 y 16 años. El principio democrático de la igualdad efectiva de derechos y oportunidades exige la fijación de unos objetivos básicos comunes que todos deben alcanzar. Pero aunque el éxito escolar de todos sea un objetivo irrenunciable, no se puede ignorar que hay alumnos y alumnas que abandonan prematuramente la educación obligatoria o que terminan sus estudios sin obtener el título básico correspondiente. Es el fenómeno que se suele denominar *fracaso escolar* y cuyas causas son de naturaleza muy diversa.

De acuerdo con los últimos datos oficiales publicados, la tasa bruta de población que alcanza los objetivos de la enseñanza obligatoria se situó en 2001 en el 74,4%. Ello quiere decir que son unas tres cuartas partes de los jóvenes los que en la actualidad llegan a obtener el título de graduado en educación secundaria en torno a la edad teórica prevista. Aunque es difícil comparar esos datos con los anteriores a la LOGSE, dado que el título de graduado escolar se obtenía con dos años menos de escolaridad y había bastantes jóvenes que no continuaban estudios posteriores, las cifras indican que en 1989 sólo un 63% de los alumnos terminaron el 2º curso de BUP o el 2º de Formación Profesional de primer grado (cursos equivalentes al actual 4º de ESO).

Como puede apreciarse, la situación ha mejorado considerablemente, si bien las cifras españolas se encuentran aún lejos de las tasas de terminación de estudios que alcanzan otros países de la OCDE y la Unión Europea y los objetivos fijados por los sistemas educativos europeos para 2010 van aún más lejos. Por lo tanto, un objetivo fundamental de los próximos años debe ser mejorar el resultado de todos los alumnos y reducir el fracaso escolar. Dicho de otra manera, hay que poner el énfasis en la necesidad de asegurar el éxito escolar a todos nuestros jóvenes. Además, para quienes no puedan alcanzar los objetivos de la escolaridad obligatoria a la edad prevista, habrá que prever oportunidades posteriores de recuperación que les abran posibilidades de formación a lo largo de toda la vida.

LA DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Una de las dificultades que ha planteado en todos los países la extensión de la escolaridad obligatoria consiste en atender adecuadamente a alumnos de características muy diversas. En efecto, conseguir que un número cada vez mayor de jóvenes alcancen el final de la etapa obligatoria con éxito exige atender de manera efectiva a sus características diferenciales.

Los alumnos actuales de la educación secundaria obligatoria son muy diferentes entre sí y afrontan su experiencia escolar de distinto modo. Proceden de contextos socioculturales y entornos familiares diferentes, tienen expectativas educativas, aptitudes cognitivas o sociales y personalidades muy diversas, muestran una mejor o peor disposición hacia la escuela y el aprendizaje y sus necesidades personales y educativas son en conjunto distintas. En función de todas estas variables, pueden distinguirse grupos diferentes de jóvenes que se sitúan de modo distinto ante los estudios y que obtienen también resultados diferentes.

Existe un grupo de alumnos que tienen problemas más o menos graves de aprendizaje y tasas elevadas de abandono o terminación de los estudios sin titulación. Es el caso, por ejemplo, de los que se incorporan a la educación secundaria con un notable retraso escolar acumulado en la etapa anterior. Algunos de ellos muestran además una escasa valoración del sistema educativo e incluso un rechazo activo, beligerante, a su estancia en las aulas, cuestión que se agrava cuando no se percibe con preocupación por sus familias o no se cuenta con su apoyo para resolverla. Un número reducido, pero muy conflictivo, de alumnos presentan problemas serios de comportamiento y rechazan cualquier tipo de norma, la convivencia con sus compañeros, el trabajo en clase, al profesor y al centro.

Entre los alumnos con problemas de aprendizaje o de integración escolar hay algunos jóvenes inmigrantes, procedentes de realidades y sistemas educativos muy distintos, que se han venido incorporando a nuestras aulas en los últimos años en número creciente. En el curso 2003-04 había alrededor de 170.000 jóvenes extranjeros en educación primaria (unos 140.000 en colegios públicos) y 108.000 en educación secundaria obligatoria (85.000 en institutos públicos). La presencia de estos alumnos extranjeros en nuestras aulas debe ser valorada positivamente, por el enriquecimiento que supone y por las posibilidades educativas que ofrece. No obstante, algunos de ellos han de ser escolarizados en un determinado nivel educativo, en primera instancia por su edad, a veces sin considerar suficientemente su nivel de comprensión lingüística, su conocimiento de la realidad social y cultural española o los aprendizajes adquiridos con anterioridad.

Otro grupo de alumnos con resultados adversos, aunque es el colectivo más reducido de los que conforman la bolsa del denominado *fracaso escolar*, está integrado por aquellos que se incorporan a la educación secundaria habiendo alcanzado de modo satisfactorio los objetivos de la enseñanza primaria, pero que tropiezan con dificultades en la ESO. En esta edad de comienzo de la adolescencia

son frecuentes las crisis que repercuten de modo negativo en los resultados académicos. Algunos alumnos, al avanzar en los estudios, pierden motivación o interés, se ven incapaces de finalizar con éxito algún curso o algunas áreas, van acumulando dificultades y terminan enfrentándose al suspenso y a la repetición de curso. Además de las características de los alumnos, siempre cambiantes, influyen las de los profesores, el grupo de compañeros, el centro y otras circunstancias: para un mismo alumno los resultados varían, a veces de modo muy sustancial en unas u otras materias o en grupos y con profesores diferentes.

Sería ignorar la realidad olvidar que, junto a estos alumnos que presentan distintas dificultades de aprendizaje, hay otro amplio grupo, numéricamente mayoritario, que obtienen resultados muy buenos, buenos o simplemente aceptables. También ellos requieren un tratamiento educativo adecuado, que les permita desarrollar al máximo sus capacidades personales y profundizar en su formación. A menudo, la preocupación que suscitan los alumnos con mayores dificultades lleva a descuidar a este grupo de estudiantes buenos o regulares. Sin embargo, la estricta aplicación del principio de igualdad de oportunidades obliga a prestarles la atención necesaria y a facilitarles la posibilidad de obtener los mejores resultados posibles.

Otro tanto podría decirse de los alumnos que manifiestan necesidades educativas especiales. El sistema educativo español lleva mucho tiempo practicando una política orientada a conseguir la mayor integración posible de este grupo de jóvenes. Es obligación de la comunidad educativa seguir prestándoles la atención específica que requieren, adaptando la enseñanza a sus condiciones en caso necesario y ofreciéndoles el apoyo que precisan para evitar que una discapacidad personal se traduzca en una dificultad social añadida por falta de educación y formación. Los alumnos con capacidades superiores a las habituales entre los jóvenes de su edad también requieren una atención específica que les permita desarrollarlas.

LA DIVERSIDAD DE SOLUCIONES PARA LOS DISTINTOS TIPOS DE ALUMNOS

Atender a la diversidad de alumnos que acuden a la ESO y conseguir mejorar los resultados de todos ellos requiere la adopción de medidas variadas. Algunas de ellas son de carácter genérico y no se refieren solamente a la educación secundaria obligatoria: es el caso de la prevención de los problemas de aprendizaje en las etapas precedentes, el control en la admisión de alumnos que permita una menor concentración de alumnos con especiales problemas en determinados centros o una mayor participación de los padres que permita una decidida implicación en la educación de sus hijos.

Existen dos tipos de medidas específicas que deben adoptarse en la educación secundaria obligatoria para hacer frente a la diversidad del alumnado. Unas son de carácter psicopedagógico y curricular y consisten básicamente en adaptar la enseñanza a las motivaciones, las capacidades y los intereses de los alumnos. En esta categoría hay que incluir las adaptaciones del currículo, que permiten ajustar la enseñanza a las características de los jóvenes a que van destinadas. Otras medidas tienen que ver con la organización de las aulas y de los centros. Entre ellas destaca la composición de grupos flexibles de alumnos, que permita introducir desdobles o divisiones en algunas materias. Una posibilidad complementaria consiste en la oferta de materias optativas, que facilita la elección de las alternativas que mejor se ajustan a los intereses y deseos personales.

La adopción de programas similares a los actualmente denominados de diversificación curricular representa una combinación de los dos criterios mencionados. En tales programas el currículo se reorganiza de manera bastante profunda para responder a las necesidades de determinados grupos de alumnos que pueden así recibir una enseñanza diversificada y adecuada a su situación sin provocar su segregación permanente ni separarles de su grupo en todas las materias. Una ventaja de estos programas estriba en que permiten la titulación final

de los alumnos que llegan a superarlos. En el curso 2001-02 un 6,4% de los alumnos de 3º y 4º de ESO seguía programas de diversificación. Alrededor del setenta y cinco por ciento de estos alumnos llegaban a titularse, según los datos proporcionados por algunas Comunidades Autónomas. Son unas tasas de éxito apreciables, tratándose de alumnos con dificultades serias de aprendizaje. En consecuencia, parece conveniente poder organizar estos programas desde el 3er curso de la etapa para dar respuesta a las necesidades planteadas por ciertos grupos de alumnos.

La LOCE estableció un modelo de atención a la diversidad que prevé la distribución de los alumnos en *itinerarios* en la educación secundaria obligatoria. Esta opción plantea dos problemas importantes. El primero consiste en que restringe la posibilidad de elección de los alumnos, al imponerles la opción por un *itinerario*, configurado como un camino rígido y prefijado, que ofrece escasa flexibilidad para atender a la diversidad de intereses personales. El segundo problema reside en que este sistema establece una jerarquía implícita entre los *itinerarios*, lo que es aún más dañino al asociar los menos prestigiosos a la formación profesional, contrarrestando así el esfuerzo realizado durante largos años para recuperar el prestigio inherente a estos estudios.

Frente al modelo de *itinerarios* prefijados de la LOCE, la propuesta que aquí se realiza apuesta por la organización de una diversidad de opciones y de programas educativos adaptados a las aptitudes, las condiciones y los intereses de los alumnos. Esa diversidad se consigue mediante la combinación de adaptaciones curriculares, desdobles de grupos, materias optativas y programas de diversificación curricular. La puesta en marcha de este modelo flexible requiere un grado importante de autonomía de los centros docentes para que puedan organizar una oferta rica y diversificada de opciones y programas. La ventaja principal que ofrece este modelo consiste en que permite atender a la diversidad de los alumnos, mediante tratamientos adecuados a sus circunstancias y necesidades concretas y sin encerrarles en caminos difícilmente reversibles.

LA PREVENCION DE LA EXCLUSION PROFESIONAL Y SOCIAL

Junto a las medidas anteriormente citadas, con las que se pretende conseguir que el mayor número de jóvenes termine con éxito la educación básica, hay que considerar medidas específicas para aquellos que no han alcanzado los objetivos básicos de la educación obligatoria ni obtenido el título correspondiente. Las dificultades que se les plantean para lograr su inserción laboral y social pueden derivar en un proceso de exclusión que se debe intentar prevenir.

Para este grupo de jóvenes se diseñaron los denominados programas de garantía social, cuya finalidad consiste en ofrecerles una formación básica de tipo general y profesional, y una orientación laboral. En el curso 2002-03 eran algo más de 48.000 los jóvenes entre 16 y 21 años que asistían a dichos programas. En cinco años, el número se había duplicado, demostrando así la aceptación de esta solución y su éxito.

Los programas de garantía social tienen diversas modalidades (de iniciación profesional, de formación y empleo, talleres profesionales) y son impartidos por distintos tipos de instituciones o entidades (centros educativos, ayuntamientos, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales). Algunos estudios realizados recientemente ponen de manifiesto que sus destinatarios los valoran positivamente y que consiguen en buena medida sus objetivos. La confluencia de una diversidad de promotores y agentes es un valor positivo que se debe seguir estimulando.

El principal problema que plantean los programas actuales de garantía social consiste en la ausencia de una titulación final, tanto de tipo general como profesional. La LOCE vino a resolver este problema, concediendo a los alumnos el título de graduado en educación secundaria al final de los denominados programas de iniciación profesional.

La solución, que tiene aspectos positivos, es sin embargo mejorable. La carga académica necesaria para asegurar la adquisición de

los contenidos fundamentales de la escolaridad obligatoria y la consiguiente titulación corre el riesgo de desmotivar a algunos alumnos de los que rechazan la educación de tipo escolar y provocar un mayor abandono que en la actualidad. Frente a esta posibilidad, parece más conveniente orientar los programas hacia el logro de una cualificación profesional de primer nivel que permita la inserción laboral. En cambio, la formación necesaria para obtener el título de graduado en educación secundaria debería ser considerada optativa y modular, de manera que pudiese obtenerse durante la realización del programa o al final del mismo, dependiendo de la situación, las condiciones y los intereses de los alumnos. La oferta de pasarelas formativas entre estos programas y los niveles de la educación general y profesional debería flexibilizar el acceso a los mismos, responder a los problemas que plantean muchos alumnos y dejar el camino abierto para una formación futura. En última instancia, este tipo de programas deben aspirar a cumplir una función de recuperación que conducirá a algunos jóvenes por caminos que no habían previsto con anterioridad.

COMBATIR EL RECHAZO A LA EDUCACION Y LA ESCUELA

Como se ha señalado, la extensión y generalización de la escolaridad obligatoria ha provocado también la aparición de un grupo de alumnos que presentan problemas más o menos serios de conducta y que manifiestan un rechazo abierto hacia las normas escolares, la convivencia con sus compañeros, el trabajo en clase, los profesores y el centro. La mayoría de ellos no avanza en sus estudios ni los finaliza con éxito. Es un caso claro de *fracaso escolar,* que corre grave riesgo de acabar traduciéndose en exclusión social. Mientras que en algunos centros este es un problema casi anecdótico, en otros la proporción de alumnos en esta situación puede llegar a ser importante.

La respuesta a este tipo de situaciones ha consistido habitualmente en la aplicación de los instrumentos previstos para afrontar los conflictos en los centros y para atender las diferencias entre los estu-

diantes. Sin embargo, las medidas comunes de adaptación son muchas veces insuficientes y la mera aplicación de las normas ha generado en ocasiones un mayor nivel de conflicto.

La valoración de este problema debe hacerse sin perder de vista que el derecho a la educación es uno de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución española, que los poderes públicos deben garantizar y al que no pueden renunciar ni los interesados ni sus familias. Las Administraciones educativas están obligadas a realizar todo el esfuerzo necesario para asegurar el ejercicio de este derecho, incluso cuando las condiciones sean adversas.

La respuesta, en lo que se refiere a los alumnos que presentan un marcado rechazo hacia la educación y la escuela, debe atenerse a dos principios básicos. Por una parte, se han de prevenir estas situaciones en cuanto sea posible, actuando sobre el entorno familiar y social y sobre los propios alumnos. Por otra parte, se deben establecer procedimientos de atención que vayan dirigidos a mantener unas expectativas educativas para estos alumnos, al tiempo que se les ofrecen posibilidades de avanzar en un entorno y con una organización que acepten mejor.

En los casos más sencillos, puede resultar suficiente la aplicación de las medidas específicas de diversificación que se han expuesto más arriba. En los casos más complicados, habrá que proporcionarles una atención específica y personalizada. De acuerdo con las tendencias actuales en otros países europeos, estos jóvenes con problemas emocionales y de conducta deben ser incluidos en el colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales. También en este caso habrá de aplicarse el principio de integración como criterio general. En efecto, la mayor parte de estos alumnos pueden y deben ser tratados en sus centros dotándoles a éstos de los recursos y los medios necesarios para desarrollar su tarea. Se debe hacer todo el esfuerzo posible para asegurar que reciben la formación que les permita participar en la sociedad de manera positiva. Y, sobre todo, se

debe evitar que ellos mismos se sientan excluidos o que los demás los vean como tales.

En los casos más extremos la adopción de las medidas adecuadas para combatirlo no puede limitarse a los centros educativos, ni ser responsabilidad exclusiva del profesorado. Puesto que en el origen del problema hay muchos factores extraescolares, tampoco las soluciones pueden ser meramente educativas. Para garantizar que estos alumnos se beneficien de una auténtica igualdad de oportunidades, deben ser atendidos en espacios adecuados por diferentes profesionales, mediante medidas flexibles y los currículos que hagan posible su reincorporación social y educativa. Implicar a los ayuntamientos en esta tarea parece deseable para conseguir la máxima efectividad de estos programas, tanto para los alumnos como para su entorno.

Las características sociales e individuales de una población escolar tan diversa, así como la concepción de la educación no circunscrita a la escolarización y menos aún a la mera instrucción, requiere la concurrencia en el proceso de profesionales de variado perfil. Ya hay profesionales incorporados en la actualidad en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica y los departamentos de orientación educativa. No obstante, es necesario garantizar la presencia de otros profesionales del ámbito socioeducativo, como educadores y trabajadores sociales, en un trabajo conjunto con los servicios sociales, de salud y juventud.

LA NECESIDAD DE LA INNOVACION Y LA EXPERIMENTACION

Los desafíos que plantea la atención a la diversidad y la consecución del éxito escolar de los alumnos requieren una actitud favorable a la innovación y a la experimentación. Las circunstancias en que viven los adolescentes y los jóvenes van cambiando al mismo ritmo con que se transforma la sociedad. Por ese motivo, la educación no puede concebirse como una actividad estandarizada ni regulada de una vez para siempre, sino que hay que desarrollar actitudes y modos

de actuación que permitan su paulatina adecuación a circunstancias y demandas cambiantes.

Las experiencias realizadas en muchos países desarrollados han puesto de manifiesto que, junto a las medidas anteriormente señaladas, existen otros medios adicionales para atender a la diversidad de los estudiantes de la educación secundaria y también para compensar las situaciones deficitarias de partida en que algunos de ellos se encuentran. Las denominadas *escuelas aceleradas*, que no se conforman con separar a los alumnos con más problemas para darles un tratamiento diferenciado, sino que ponen los medios necesarios para asegurar su avance, su integración y su éxito escolar, o las diversas experiencias de *tutoría por pares* o *de mentores*, en que estudiantes mayores (en ocasiones, universitarios) o adultos voluntarios ayudan a la recuperación escolar de alumnos con problemas de aprendizaje o de conducta, llevan varias décadas demostrando de forma probada su eficacia para recuperar el retraso de los alumnos con más problemas e insertarlos con garantías de éxito en la vida escolar. Del mismo modo, la experiencia francesa de las *zonas prioritarias de educación*, las ayudas concedidas en Bélgica a los centros con más de un 10% de alumnos con problemas sociales o culturales o algunos programas británicos, como el denominado *Excellence Challenge*, que se propone conducir hasta la universidad a los alumnos de origen social desfavorecido pero con posibilidades de conseguirlo, ponen de manifiesto que las medidas de orden pedagógico han de ir acompañadas de incentivos al logro de objetivos social y educativamente valiosos.

Las experiencias desarrolladas en España para atender a la diversidad de los alumnos y para asegurar el éxito escolar de la mayor parte de ellos han sido generalmente de iniciativa particular y no han contado con toda la ayuda necesaria por parte de las Administraciones educativas. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con otras Administraciones, tanto autonómicas como locales, educativas o no, debe promover proyectos innovadores y experimentales,

que puedan apuntar nuevas vías de respuesta a los problemas planteados. El desarrollo de dichos proyectos debe ir acompañado de mecanismos rigurosos de evaluación, que permitan valorar sus resultados, así como sus fortalezas y debilidades, para pasar de programas experimentales a iniciativas de alcance global.

Propuestas

4.1. Las actuaciones para atender a la diversidad de los alumnos se desarrollarán en los cuatro cursos de la ESO con objeto de configurar opciones y programas educativos flexibles y diversificados. En todos ellos se podrá recurrir a la adaptación del currículo para los alumnos que lo necesiten, a la división o desdoble de los grupos en matemáticas y lengua extranjera, y a la oferta de materias optativas, en la que se incluirá una segunda lengua extranjera.

4.2. A partir de tercero de ESO se organizarán las materias comunes y optativas de modo que la oferta de materias y la posibilidad de elegir entre ellas configure un modelo flexible que permita atender adecuadamente a la pluralidad de necesidades, aptitudes e intereses de los alumnos y garantizar que todos ellos puedan alcanzar del modo más satisfactorio los objetivos de la etapa. La oferta podrá incluir, entre otras materias, dos opciones alternativas en matemáticas y primera lengua extranjera.

4.3. En los cursos tercero y cuarto se podrán ofrecer además programas de diversificación curricular para los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje. La incorporación de los alumnos a las diferentes

opciones que puedan establecerse deberá contar con los informes pedagógicos pertinentes y, en su caso, con la aprobación de las familias.

4.4. *Las Administraciones educativas podrán explorar medidas de refuerzo complementarias a las anteriores, como programas de tutoría por pares y de mentores, así como otras iniciativas de innovación y experimentación que permitan desarrollar nuevas vías de atención a la diversidad.*

4.5. *Los jóvenes mayores de 16 años y menores de 21 que no hayan alcanzado los objetivos básicos de la escolaridad obligatoria ni la titulación correspondiente podrán seguir programas de iniciación profesional, que conducirán a una cualificación profesional de primer nivel. Podrán también obtener el título de graduado en educación secundaria mediante la realización simultánea o sucesiva de unas pasarelas formativas con los contenidos que se determinen. En la oferta de estos programas podrán participar los centros educativos, los ayuntamientos, las asociaciones profesionales, las organizaciones no gubernamentales y otras entidades, con la debida supervisión de las Administraciones educativas*

4.6. *Los alumnos con problemas graves de tipo emocional y de conducta que deban ser considerados como alumnos con necesidades educativas especiales serán objeto del tratamiento personalizado que requieran con objeto de avanzar en lo posible en el desarrollo de sus capacidades y evitar su exclusión social. En la atención a dichos alumnos intervendrán*

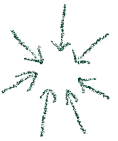
los profesionales, las Administraciones y las instituciones que sean necesarios.

4.7. *Los alumnos inmigrantes que se incorporen por primera vez a un centro educativo deben ser escolarizados atendiendo a sus circunstancias, conocimientos e historial académico, de modo que se puedan integrar en el curso más adecuado a sus características y conocimientos previos y de esa forma continuar con aprovechamiento su educación. Todos los centros sostenidos con fondos públicos que escolarizan alumnos inmigrantes con dificultades de integración escolar dispondrán de los medios adecuados para favorecer su incorporación a las opciones curriculares y organizativas disponibles para el conjunto del alumnado.*

4.8. *El Ministerio de Educación y Ciencia creará, en colaboración con las Comunidades Autónomas, un Observatorio para el seguimiento de la educación intercultural.*

4.9. *Las Administraciones educativas promoverán actuaciones que faciliten una mejor aceptación de los centros educativos y de la enseñanza en general por parte de los colectivos y familias de los que provenga una cantidad significativa de niños y jóvenes con problemas de rechazo escolar.*

4.10. *El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con otras Administraciones, establecerá un programa experimental en zonas y centros de atención preferente, que será objeto de evaluación formal para valorar sus resultados.*



¿Considera usted suficientes y eficaces las medidas planteadas en este documento para atender a la diversidad de los alumnos? (4.1, 4.2 y 4.3)

¿Está de acuerdo con que las Administraciones educativas exploren iniciativas complementarias de refuerzo escolar, como la tutoría por pares o los programas de mentores? (4.4)

¿Considera que los programas de iniciación profesional deben concluir con la titulación que se propone? (4.5)

¿Con qué tipo de medidas fomentaría usted la incorporación y adaptación de los alumnos inmigrantes al sistema educativo y a la red de centros sostenidos con fondos públicos? (4.7)

¿Considera conveniente que se ponga en marcha un programa experimental en zonas y centros de atención preferente en el que colaboren las distintas Administraciones? (4.9)

COMPETENCIAS Y SABERES PARA LA SOCIEDAD DEL SIGLO XXI

5. EL ALFABETO DEL SIGLO XXI: INICIACIÓN TEMPRANA A LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

SABERES INSTRUMENTALES DE SIEMPRE, SABERES INSTRUMENTALES DE AHORA

El dominio de los lenguajes verbal y matemático es un objetivo tradicional de los sistemas educativos, en la medida en que constituye un instrumento necesario para el logro de los demás objetivos de cualquier sistema. En los capítulos anteriores se han hecho ya referencias directas e indirectas a esta prioridad. Sin embargo, los profundos cambios producidos en la sociedad en los últimos veinte años han generado la necesidad de potenciar, además, otros saberes instrumentales: las lenguas extranjeras y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

En cualquier contenido, pero especialmente en lo que se refiere a las TIC y a las lenguas extranjeras, hay que partir siempre de la consideración de que la meta última de la educación escolar es desarrollar las capacidades que permitirán a los alumnos seguir

aprendiendo y utilizar lo que saben para vivir y convivir con los demás mejorando el entorno natural y social del que forman parte. Aprender lenguas y aprender los lenguajes de las nuevas tecnologías supone ante todo aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que éstos transmiten, a tomar contacto con distintas realidades y a asumir la propia expresión como modalidad fundamental de apertura a los demás.

Una actuación decidida y constante de las administraciones educativas en estos ámbitos permitirá superar la fractura social, que aumenta en progresión geométrica, entre quienes conocen lenguas extranjeras y quienes no las conocen y entre quienes están alfabetizados en nuevas tecnologías y quienes no lo están. Cada vez más, muchas familias buscan fuera del marco escolar, y de un modo individual, el logro para sus hijos de estos objetivos en academias y cursos en el extranjero. Todo ello está acrecentando esa fractura social. Es responsabilidad de las Administraciones educativas poner todos los medios a su alcance para que todos sus ciudadanos y ciudadanas tengan el mejor acceso a esos conocimientos que van a condicionar su futuro personal y profesional.

EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Muchas son las razones que avalan la necesidad de potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Razones de tipo cultural, educativo, político y económico han llevado al Consejo de Europa a plantearse como objetivo para el conjunto del alumnado el conocimiento de dos lenguas extranjeras.

Este es un proceso costoso que requiere tiempo entre otras condiciones. La necesidad de incrementar el contacto con las lenguas extranjeras es una de las razones que aconsejan su introducción temprana. Este aprendizaje temprano proporciona a los alumnos un nuevo instrumento de comunicación y expresión, les permite desarrollar una conciencia intercultural de respeto a formas de vida y cos-

tumbres diferentes, e incluso mejora el conocimiento que tienen de su lengua materna y de las demás que puedan adquirir.

La Resolución del Consejo de la Unión Europea relativa a la enseñanza precoz de las lenguas (1998) señala que "*el aprendizaje precoz de una o varias lenguas distintas de la lengua materna y la sensibilización, especialmente a través de un enfoque lúdico, ante las lenguas, en una fase en que la receptividad y flexibilidad intelectuales alcanzan el máximo nivel, pueden crear las condiciones necesarias y favorables para el aprendizaje ulterior de lenguas extranjeras y contribuir así al objetivo de aprender dos lenguas de la Unión Europea además de la lengua materna. De otro lado, la integración de este aprendizaje y de esta sensibilización en la escolaridad obligatoria reportaría un beneficio a todo el alumnado. Además, el aprendizaje de lenguas a edad temprana puede favorecer una mayor comprensión y un respeto mutuo mayor entre los jóvenes por medio del conocimiento del otro, así como la apertura a las riquezas culturales de Europa*."

La adquisición de una lengua no se logra de un día para otro, es un proceso complejo y dilatado en el tiempo. Y aunque el contacto con una lengua es la primera condición para su aprendizaje no basta por si solo para producir competencia lingüística. Máxime si este contacto se da en periodos cortos de tiempo, como ocurre con las lenguas extranjeras a las que la mayoría de los alumnos no dedica más de tres horas semanales de clase. La práctica ausencia de las lenguas extranjeras en la calle o en los medios de comunicación, con escasas excepciones, hace que la dificultad se acreciente todavía más.

Pero además de la introducción temprana y del tiempo dedicado, hay otros factores fundamentales, como son la metodología y las circunstancias de aprendizaje. El Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza de las lenguas es un potente instrumento que proporciona una base común para la elaboración de programas de aprendizaje de lenguas (maternas y extranjeras), orientaciones curriculares y pautas para evaluar la competencia comunicativa.

Por otra parte, la necesidad de fomentar que los alumnos se expresen en dos lenguas extranjeras además de la materna y la existencia en España de Comunidades Autónomas con dos lenguas oficiales, debe llevar a reflexionar sobre las medidas que hay que adoptar para que la enseñanza de las lenguas no ocupe casi la mitad del currículo escolar. Es necesario avanzar en la elaboración de propuestas que supongan que las estructuras lingüísticas comunes no se repitan en todas las clases de lenguas que tenga el alumno en su currículo escolar. Por otra parte, hay que fomentar el uso vehicular de las lenguas en las diferentes áreas de conocimiento en función del proyecto lingüístico de cada centro.

La lengua no sólo es un objeto de conocimiento sino que es también el instrumento de aprendizaje por excelencia. La aceptación de esta premisa requiere optar por un planteamiento que va mucho más allá de los aprendizajes lingüísticos habituales. Supone la necesidad de aplicar la lengua en situaciones y contextos de comunicación reales, porque no se aprenden primero unos procedimientos y después se utilizan, sino que se aprenden cuando se usan en las distintas áreas de conocimiento y cuando se reflexiona sobre ellos en las áreas lingüísticas. El lenguaje es el principal instrumento de comunicación, de representación, de socialización y de aprendizaje y debería ser responsabilidad de todos los docentes y en todas las áreas, no sólo en las áreas lingüísticas.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

Las TIC están incidiendo de forma significativa en la educación de los niños y los adolescentes. En el mundo de hoy empieza a ser tan necesario dominar las herramientas básicas de estas nuevas tecnologías como saber leer, escribir y contar. Las Administraciones educativas deben evitar que se produzca una discriminación en el acceso a las TIC que genere una nueva forma de analfabetismo. La escuela

debe acercar a los alumnos la cultura de hoy y por ello es importante la presencia en las aulas, desde los primeros cursos, del ordenador y de otras tecnologías como instrumentos que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Hoy es necesario pasar del aula de informática a informatizar las aulas. Pero para que esta presencia sea útil, es necesario clarificar sus funciones: las TIC son un medio de expresión, un canal de comunicación que facilita el intercambio de ideas y materiales y el trabajo en colaboración, una fuente abierta de información y de recursos, un medio didáctico y para la evaluación.

También hay que analizar las ventajas e inconvenientes de su uso desde la perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto para el profesorado como para el alumnado. Entre las ventajas podemos destacar la motivación que produce en los alumnos; el desarrollo de su iniciativa al obligarles a tomar decisiones ante las respuestas del ordenador a sus acciones posibilitando un reajuste más rápido del aprendizaje a su propio ritmo; el aprendizaje cooperativo, ya que las TIC facilitan el trabajo en grupo y el intercambio de ideas; el desarrollo de habilidades de búsqueda y selección de la información o la mejora de las competencias de expresión y creatividad.

Pero también hay una serie de inconvenientes como la dispersión, al navegar por espacios de Internet que les pueden incitar a desviarse de los objetivos iniciales de su búsqueda; la pérdida de tiempo, cuando hay exceso de información disponible y falta de método apropiado en la búsqueda o los aprendizajes incompletos y superficiales, cuando se accede a materiales no siempre de calidad y a menudo descontextualizados.

También se debe señalar la ventaja que puede suponer para el profesorado disponer de estas nuevas herramientas para facilitar su planificación de la actividad docente y su práctica educativa. Así, estas herramientas son una importante fuente de recursos educativos especialmente útiles para la atención a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado. Los materiales

didácticos interactivos individualizan el trabajo de los alumnos, ya que el ordenador puede adaptarse a sus conocimientos previos y a su ritmo de trabajo. Pueden resultar muy útiles para realizar actividades complementarias y de recuperación en las que los alumnos pueden autocontrolar su trabajo. También, pueden liberar a los profesores de trabajos repetitivos, al facilitar la práctica sistemática de algunos temas mediante ejercicios autocorrectivos de refuerzo y pueden constituir un buen medio de investigación didáctica en el aula, al permitir hacer un seguimiento detallado de los errores cometidos y del proceso que han seguido hasta llegar a la respuesta correcta.

En cualquier caso, para conseguir que la incorporación plena de las TIC a los centros educativos sirva de manera decidida para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario adoptar una serie de medidas que van más allá de la dotación a los centros y tienen que ir acompañadas de políticas de formación del profesorado y de elaboración de materiales en distintos soportes para desarrollar al máximo sus potencialidades.

Propuestas

5.1. En el segundo ciclo de la educación infantil, se impulsará la incorporación de un idioma extranjero. En las Comunidades Autónomas con lengua propia esta incorporación se hará de acuerdo con el proyecto lingüístico del centro. Se generalizará la enseñanza de un idioma extranjero en el primer ciclo de educación primaria. Se ofrecerá un segundo idioma extranjero en todos los centros docentes a partir del primer curso de la educación secundaria obligatoria.

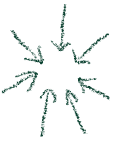
5.2. Las Administraciones educativas favorecerán la implantación progresiva de centros bilingües. En ellos se desarrollarán en el idioma extranjero correspondiente una parte de las actividades escolares de la enseñanza obligatoria. Para cubrir las necesidades de estos centros se establecerán programas de formación inicial y permanente de profesores de todas las especialidades para el aprendizaje de idiomas con el compromiso de impartir clases de su materia en esa lengua una vez concluido el programa.

5.3. Las Administraciones educativas estimularán la efectividad de la enseñanza de los idiomas. Para ello, además de adelantar el comienzo del contacto con ellos y de las medidas organizativas que se han incluido en otras propuestas, se reforzará la formación permanente del profesorado de lenguas extranjeras. En colaboración con las Comunidades Autónomas, se favorecerá la movilidad internacional de los docentes, el intecambio de profesores puesto a puesto, las estancias de profesorado y alumnado en otros países y la incorporación de profesorado nativo de apoyo como lectores y auxiliares de conversación.

5.4. Las Administraciones educativas facilitarán la incorporación e integración de las tecnologías de la información y comunicación a la práctica educativa. Se actualizarán los contenidos básicos de las distintas etapas educativas a la luz de las exigencias formativas generadas por la sociedad de la información y la comunicación en lo que se refiere en especial a: la adquisición de destrezas y habilidades relacionadas

con la búsqueda, selección, análisis y organización de la información y el dominio funcional de las tecnologías de la información y la comunicación.

5.5. *El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, elaborará un plan de implantación de las tecnologías de la información y la comunicación que analizará las necesidades de equipamiento, de apoyo técnico especializado a los centros y de programas de formación del profesorado. Se desarrollarán planes y programas en colaboración con el profesorado, las empresas del sector y las editoriales para la elaboración de materiales didácticos en distintos soportes.*



¿Cómo cree usted que se debe afrontar en edades tempranas la incorporación de un idioma extranjero? (5.1)

¿Está de acuerdo con la oferta de una segunda lengua extranjera desde 1º de ESO? (5.1)

¿Cómo cree que se debe enfocar la formación del profesorado para impartir clase en los centros bilingües? (5.2)

¿Ve positivo favorecer la movilidad internacional de los docentes? (5.3)

¿Qué tipo de medidas propondría usted, además de las previstas, para facilitar la incorporación eficaz a las nuevas tecnologías de los profesores y alumnos? (5.4 y 5.5)

¿Cómo incentivaría al profesorado para que avance en el conocimiento de las posibilidades educativas de las nuevas tecnologías? (5.4 y 5.5)

6. UN BACHILLERATO ESPECIALIZADO Y FORMATIVO: MODALIDADES Y OPCIONES

EL BACHILLERATO: FINALIDADES Y MODALIDADES

El bachillerato que reguló la LOGSE, que permanece vigente, ofrece una educación posterior a la obligatoria a todos los jóvenes que deseen continuar estudios una vez obtenido el título de graduado en educación secundaria. Es decir, su objetivo consiste en prolongar la formación de los alumnos, aunque para ello debe satisfacer una serie de finalidades específicas diferenciadas.

El bachillerato cumple una triple función. Por un lado, la función tradicional de preparar a los alumnos para continuar estudios universitarios. En este caso, los alumnos que finalizan el bachillerato deben superar una prueba de acceso a la universidad. Por otro lado, la función de ofrecer una preparación adecuada a los alumnos que desean continuar su formación en los ciclos superiores de la formación profesional. El bachillerato ha sido concebido como la vía de acceso ordinario a estos estudios. Finalmente, el bachillerato cumple también una función terminal ofreciendo a los alumnos que lo finalizan una formación general integral, de modo que puedan incorporarse a la vida activa con una preparación intelectual y humana suficiente y con unos conocimientos y habilidades adecuados para desempeñar sus funciones con responsabilidad y competencia.

Para atender a estas diferentes finalidades, el bachillerato se organizó en varias modalidades conducentes todas ellas a un título único: el título de bachiller.

Desde la implantación de este nuevo bachillerato hasta la actualidad se han aprobado distintas normas para su regulación, sin que haya habido tiempo suficiente para una aplicación sosegada de cada una de ellas: en el curso 1998-99 se aprobaron nuevas normas de implantación; en el 2001-02, un nuevo currículo. La LOCE reestructuró este bachillerato y remitió a un desarrollo reglamentario cuya

aplicación ha quedado en suspenso. En este contexto, el problema fundamental sigue siendo el de la adecuación de las modalidades existentes a las salidas previstas en cada caso.

En general, las modalidades han cumplido aceptablemente su objetivo inicial de preparar para la realización de estudios superiores, universitarios, artísticos o técnicos, aunque no hayan dejado de plantearse diferentes propuestas relativas a la inclusión de unas u otras materias, al carácter común o específico de éstas o al número y tipo de asignaturas optativas.

No se puede decir lo mismo con respecto a su adecuación para la preparación de los alumnos que desean continuar sus estudios en los ciclos formativos de grado superior. A lo sumo, se ha incluido en una de las modalidades alguna asignatura de modalidad y alguna materia optativa como alternativa a la preparación específica para la universidad. En muchos casos, la excesiva rigidez del bachillerato actual y su orientación hacia la universidad han convertido a éste en una opción inadecuada para alumnos que desean realizar un ciclo formativo de grado superior.

En el curso 2001-02, la tasa bruta de población que accedió a la enseñanza superior se situó en el 75,5%. Pues bien, el 53,7% accedió a estudios universitarios, y el 21,8% a los ciclos formativos de grado superior, lo que pone de manifiesto la necesidad de atender mejor el cumplimiento de esta finalidad. La distribución porcentual de alumnos por modalidad de bachillerato en el curso 2002-03 fue: artes (3,8%), ciencias de la naturaleza y de la salud (39,3%), humanidades y ciencias sociales (46,1%) y tecnología (10,8%).

VÍAS ACADÉMICAS Y VÍAS PROFESIONALES: NECESIDAD DE UNA CONEXIÓN MÁS EFICAZ

En la mayoría de los países de la Unión Europea existen varias vías diferenciadas en la educación secundaria superior, equivalentes

unas a los estudios españoles de bachillerato y otras a los de formación profesional de grado medio. El alumnado que sigue estas dos vías se reparte en España de distinta manera que en otros países europeos. Así, en el curso 1999-2000, según datos de Eurydice – Eurostat, la proporción de alumnos que cursaban las ramas profesionales era del 54,4% en el conjunto de la Unión Europea, mientras que la cifra española equivalente se situaba en el 33,5%.

Esta preferencia por los estudios generales una vez acabada la educación obligatoria puede explicarse por el cambio lento de una tendencia tradicional que vinculaba los estudios de bachillerato, de modo casi exclusivo, con la universidad. A esta circunstancia se une la baja tasa de alumnos que continúan su formación en ciclos de grado superior. Esta situación necesita ser modificada, aunque el cambio sólo pueda realizarse a medio plazo. Se requiere, por una parte, que los ciclos de grado medio de la formación profesional sean percibidos por los alumnos que finalizan la ESO como una vía atractiva para continuar sus estudios. Por otra parte, el bachillerato, que es elegido por un número elevado de alumnos para continuar su formación, lo que debe valorarse positivamente, debe permitir a todos los alumnos las salidas posteriores más adecuadas según sus intereses y las ofertas reales del mundo laboral y de la sociedad avanzada hacia la que nos encaminamos.

Es conveniente, por tanto, que un número cada vez mayor de alumnos pueda cursar modalidades de bachillerato adecuadas para seguir los ciclos formativos de grado superior, si así lo desean, o para pasar desde primero de bachillerato a un ciclo de grado medio teniendo en cuenta las asignaturas aprobadas. La adaptación de las modalidades del bachillerato para responder mejor a las finalidades que tiene planteadas y, más concretamente, para permitir una conexión eficaz y flexible entre las vías académicas y las profesionales de la enseñanza postobligatoria constituye un reto al que se pretende dar respuesta con las nuevas propuestas.

HACIA UNA ORGANIZACIÓN MÁS FLEXIBLE DE LAS MODALIDADES DE BACHILLERATO

La revisión del bachillerato debe tener como objetivo facilitar a los alumnos el paso de unos estudios a otros de modo flexible. Se trata de que, garantizando el dominio de los niveles mínimos necesarios para acceder a cualquier tipo de estudios, puedan los alumnos modificar sus decisiones iniciales de acuerdo con lo que resulte más conveniente para su formación, sus capacidades y las expectativas que ofrecen tanto el panorama universitario como el mercado laboral.

Este planteamiento abierto y flexible del bachillerato está relacionado con los cambios que se están produciendo en la Unión Europea. Por una parte, hay que facilitar el acceso al nivel del bachillerato a un porcentaje más elevado de los jóvenes, para cumplir el objetivo de ser la economía competitiva basada en la sociedad del conocimiento que los europeos nos hemos propuesto para el año 2010. La meta está situada en conseguir que para esa fecha un 85% de los jóvenes de 22 años tengan un título de educación secundaria superior (bachillerato o formación profesional de grado medio). Por otra parte, no tiene mucho sentido cambiar la concepción de los estudios superiores, introduciendo por ejemplo la noción de crédito, la optatividad y la libre configuración, en un nuevo espacio europeo de educación superior y mantener al mismo tiempo un bachillerato rígido y con pocas opciones. La construcción de la Unión Europea, la movilidad de los estudiantes y la apertura de los mercados laborales europeos a todos los jóvenes con la preparación adecuada exigen esta flexibilidad de planteamientos y de soluciones.

Ahora bien, el hecho de flexibilizar las vías académicas en el bachillerato no implica hacer desaparecer su carácter único, ni tampoco negar la necesidad de mantener un núcleo de formación común para nuestros jóvenes ciudadanos en ese nivel secundario postobligatorio. En consecuencia, las distintas modalidades que se establezcan en el bachillerato deben conservar el carácter formativo común exigible para

seguir cualquiera de los estudios a los que dan acceso, así como el título único. De aquí deriva la necesidad de que exista un conjunto de materias que deben cursar todos los alumnos. Actualmente este bloque de asignaturas comunes del bachillerato no incluye ninguna materia de carácter científico. La propuesta que ahora se presenta incorpora una nueva materia común destinada a profundizar en el conocimiento de las bases científicas que debe integrar la formación cultural de los alumnos de este nivel en toda sociedad moderna y desarrollada.

Pero, más allá de ese núcleo común, habrá que establecer modalidades flexibles de bachillerato, que satisfagan la necesidad de formación específica según la actividad o los estudios posteriores que deseen realizar los alumnos: estudios universitarios generales o técnicos, estudios artísticos, ciclos formativos de grado superior o incorporación a la vida activa. Con ese propósito se plantea la conveniencia de realizar una revisión de las modalidades con el doble objetivo de adaptarlas mejor a los estudios o la actividad posterior de los alumnos y de aproximar la oferta educativa española a la que reciben los alumnos en buena parte de los países europeos.

Las modalidades que finalmente se propongan deben tener una diferencia fundamental con las hasta ahora existentes: se trata de que los alumnos puedan decidir la opción que mejor se acomoda a sus intereses y expectativas mediante la elección de algunas asignaturas de modalidad y optativas. Aunque cada alumno deba elegir una modalidad, se debe aumentar su capacidad de elección de materias, ofreciendo más posibilidades que en la actualidad. De ese modo, será posible seguir distintos caminos formativos dentro de cada una de ellas, acomodando la formación a los deseos y expectativas personales. Esa flexibilidad debe conjugarse con la necesidad de no cerrar vías académicas posteriores, lo que deberá reflejarse en las pruebas que se establezcan para el acceso a la universidad.

Es decir, a partir de las asignaturas comunes que se establezcan y de alguna materia obligatoria de modalidad, los alumnos

podrán componer el curso académico que mejor se adapte a sus circunstancias y su futuro, sin comprometerlo de modo definitivo. Dicho de otro modo, se pretende que el alumno pueda hacer un bachillerato abierto y flexible, pensando en unos u otros estudios académicos o profesionales posteriores de modo que incluso pueda cambiar su decisión en el sentido que vea más oportuno al obtener el título de bachiller.

Propuestas

6.1. El bachillerato tendrá tres modalidades: una de artes, otra de humanidades y ciencias sociales y una tercera de ciencias y tecnología. En cada una de dichas modalidades podrá haber distintas vías que permitan una formación especializada de los alumnos para su incorporación a estudios posteriores o a la vida activa, como resultado de la libre elección de materias de modalidad y optativas. En todo caso, el número de materias que se establezcan de cada tipo serán, como mínimo, el actual.

6.2. Se incorporará una materia nueva, común a todas las modalidades, destinada a aportar la formación científica imprescindible para los alumnos de este nivel educativo en la sociedad de hoy.

6.3. Una vez elegida una modalidad por el alumno, el número de materias de dicha modalidad que debe cursar con carácter obligatorio será menor que en la actualidad. De este modo, los alumnos tendrán una mayor posibilidad de elección y podrán así optar por vías diferentes dentro de cada modalidad.

6.4. La superación de los cursos de bachillerato dará lugar al título de bachiller, que tendrá efectos laborales y académicos. Este título habilitará para acceder a los ciclos formativos de grado superior. Los alumnos con el título de bachiller podrán presentarse a una prueba homologada, necesaria para el acceso a la universidad o a los estudios artísticos superiores.

¿Está de acuerdo con que se amplíe la libre elección de materias de modalidad y optativas a fin de que los alumnos puedan seguir vías diferentes en cada modalidad? (6.1)

¿Cree que es conveniente introducir en bachillerato una nueva materia de carácter científico común a todas las modalidades? ¿Qué contenidos debería incluir? (6.2)

¿Considera positivo reducir el actual número de asignaturas obligatorias de modalidad, de modo que se condicione menos la elección de los alumnos?(6.3)

¿Considera adecuado que se conceda el título de bachiller a los alumnos que superen todas las asignaturas del bachillerato? (6.4)

7. EL TÍTULO DE BACHILLER Y EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Desde la implantación de la Ley General de Educación de 1970, el procedimiento de titulación de bachillerato y de acceso a la universidad ha mantenido en España sus aspectos fundamentales. Únicamente se han hecho las adaptaciones exigidas por los cambios que introdujeron en el bachillerato las nuevas leyes y por el aumento sin precedentes de la demanda de estudios universitarios en los años ochenta y noventa.

La titulación en bachillerato se alcanzaba, tanto en la LGE como en la LOGSE, una vez aprobadas por los alumnos todas las asignaturas cursadas en esta etapa. La certificación correspondía a los centros habilitados para impartir estas enseñanzas y el título era expedido por la Administración educativa correspondiente. Este procedimiento de titulación sigue en vigor, como las pruebas de acceso que se describen a continuación.

Para poder continuar estudios universitarios, era y es necesario superar unas pruebas de aptitud para el acceso a la universidad. En un primer momento fueron concebidas como pruebas de "madurez" y, por tanto, sólo pretendían fijar el nivel que los alumnos de bachillerato debían superar para ser considerados capaces de seguir estudios universitarios. Además, las pruebas de aptitud se convirtieron en la única evaluación externa del sistema y, en este sentido, han desempeñado un papel fundamental en el equilibrio de las enseñanzas impartidas y en la homologación de los distintos centros que las imparten, públicos o privados, de uno u otro lugar.

Más tarde, cuando las universidades fueron teniendo problemas de capacidad para acoger nuevos alumnos, se asignó también a las pruebas la función de ordenar a los estudiantes para otorgarles

prioridad en la elección de carrera. A medida que esta función "ordenadora" ha ido aumentando su importancia se ha desarrollado una sensibilidad más aguda hacia la objetividad de las calificaciones y del proceso selectivo que implican. Además, las modificaciones introducidas en las pruebas en los años 80 y 90 han tenido por objeto aumentar su validez, fiabilidad y capacidad de discriminación y mejorar las condiciones en las que se realizan y la objetividad de la corrección de los ejercicios.

Este sistema de acceso a la universidad es en conjunto bastante similar al de la mayoría de los países de nuestro entorno. Hay analogías notables, por ejemplo, con las pruebas del *BAC* francés, del *Abitur* alemán, de la *Maturitá* italiana o con las pruebas *A-level* británicas en cuanto a su concepción académica, organización y distribución por materias, composición de los tribunales con profesores de educación secundaria y de universidad o respecto de la validez nacional de los resultados.

También hay que señalar que todos los países evitan la aplicación de un criterio único de selección y combinan el expediente académico y los resultados de las pruebas a la hora de calcular la nota global de acceso. Quizás las diferencias más significativas radiquen en el tipo de pruebas, generalmente más detalladas y con más cuestiones que las españolas, en la introducción de un examen oral para las lenguas nacionales y extranjeras y en la frecuente conservación de las calificaciones de las partes aprobadas para sucesivas convocatorias. Las autoridades responsables de las pruebas han venido mostrando en todos los países una preocupación generalizada por que los resultados obtenidos sean comparables, lo que obliga a asegurar un alto grado de objetividad en la elaboración y corrección de los exámenes.

Según avalan los estudios sobre las pruebas españolas realizadas hasta ahora y sus resultados, dichas pruebas han sido un instrumento útil y relativamente eficaz para regular el acceso a la universidad de acuerdo con los objetivos planteados. Han permitido

valorar los conocimientos de los aspirantes con resultados que han guardado estrecha relación con los expedientes de los alumnos. Han sido, además, un buen predictor del rendimiento futuro de los estudiantes. No obstante, los cambios producidos en el sistema educativo en las últimas décadas, tanto en la educación secundaria como en la universitaria, han hecho necesaria una revisión del proceso de acceso a la universidad.

LA PRUEBA GENERAL DE BACHILLERATO

La LOCE ha introducido un profundo cambio en esta larga tradición de titulación y acceso a la universidad con el establecimiento de una prueba general de bachillerato para la obtención del título de bachiller y un procedimiento posterior de acceso a la universidad. En realidad, la reválida propuesta equivale a la actual prueba de acceso en los aspectos técnicos y difiere en dos asuntos cruciales: primero, se exige a todos los alumnos superarla para obtener el título de bachiller; segundo, se establece otro mecanismo posterior, inevitablemente complejo, mal definido y pendiente de concretar, para el acceso a la universidad.

Es decir, en lugar de mejorar el proceso en vigor, la LOCE ha introducido uno bien diferente que presenta varios inconvenientes. Primero los alumnos que quieren acceder a la universidad se encuentran con la dificultad de tener que superar dos tipos de prueba, la prueba general de bachillerato y las que se establezcan para el acceso. En segundo lugar, los alumnos que quieren continuar sus estudios en formación profesional de grado superior deben superar la reválida para obtener el título de bachiller, igual que aquellos que desean el título para incorporarse a la vida activa, requisitos que hasta ahora no existían.

Además, el procedimiento establecido desvincula a cada una de las etapas educativas de uno de los dos procesos de titulación y acceso: la universidad queda al margen de la reválida y el bachillerato queda en la misma situación de desconexión en el acceso a la uni-

versidad. Lejos de fortalecer los lazos entre las dos etapas, se debilitarían de forma casi definitiva.

Otro inconveniente es que las pruebas de acceso a la universidad previstas por la LOCE, distintas para distintos tipos de estudios, coincidirían inevitablemente en el tiempo, dado el estrecho margen del que disponen las universidades en cada convocatoria. Esto significa que el alumno encontraría grandes dificultades para compatibilizar las pruebas correspondientes a distintas facultades, carreras o universidades, perdiendo la posibilidad de acceder a otros posibles estudios como ocurre en la actualidad.

UNA UNICA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

En consecuencia, es necesario revisar y actualizar el proceso de titulación en bachillerato y el acceso a la universidad, conservando los aspectos positivos de las pruebas que han venido realizándose hasta la actualidad, pero adaptando y mejorando todos aquellos aspectos que la nueva realidad educativa exige. Es necesario que el proceso de acceso considere los nuevos bachilleratos: modalidades, asignaturas, currículos, salidas... y las nuevas circunstancias de los estudiantes. Asimismo, deben tenerse en cuenta las nuevas necesidades y posibilidades de las universidades: oferta actual de titulaciones, reorganización de los ciclos formativos, implantación del espacio europeo de la educación superior, autonomía universitaria.

Se trata de establecer un sistema de acceso a la universidad, que tenga carácter general y unificado. Los alumnos deberán realizar una única prueba, que servirá para regular objetivamente el acceso a los estudios universitarios. Para hacer posible y eficaz este modelo de bachillerato flexible y de acceso a la universidad, es necesario que la prueba que se establezca tenga validez en todo el territorio español para garantizar la movilidad de los alumnos y su acceso a las titulaciones que ofrecen todas las universidades españolas. Esta prueba permitirá a los alumnos españoles acceder a las

universidades de la Unión Europea y, recíprocamente, a los jóvenes europeos que hayan superado los procedimientos equivalentes acceder a las universidades españolas una vez establecidos los acuerdos y procedimientos pertinentes.

Dado que el sistema de acceso a la universidad debe ser acordado entre las diversas instancias que confluyen en el mismo, las características concretas de las pruebas y del conjunto del sistema de acceso serán estudiadas por una comisión de trabajo en la que participen las universidades, las Administraciones educativas y el Consejo de Coordinación Universitaria. Dicha comisión elaborará una propuesta que será recogida en el proceso de reforma de la Ley Orgánica de Universidades. La comisión debería iniciar sus trabajos durante el debate de reforma de la LOCE para perfilar los detalles de esta importante prueba en el menor plazo posible.

PROPUESTAS

7.1. Para el acceso a la universidad, los alumnos en posesión del título de bachiller deberán realizar una única prueba homologada. Esta prueba versará sobre los contenidos de las materias comunes y de modalidad de segundo de bachillerato y valorará con carácter objetivo los conocimientos de los alumnos y su capacidad para seguir con éxito estudios universitarios.

7.2. La prueba se organizará y desarrollará mediante la colaboración de las administraciones educativas, las universidades y los centros de secundaria. Los tribunales estarán integrados por profesores de los cuerpos docentes de educación secundaria y de universidad.

7.3. La calificación positiva permitirá al alumno acceder a las distintas titulaciones de las universidades españolas y servirá de criterio fundamental para la asignación de plazas en caso de que la demanda de estudios supere la oferta en determinadas titulaciones.

7.4. Las características de la prueba de acceso a la universidad serán estudiadas por una comisión compuesta por las universidades, las Administraciones educativas y el Consejo de Coordinación Universitaria.

7.5. Para el acceso a los estudios artísticos superiores, el Gobierno establecerá, previa consulta con las Comunidades Autónomas y las instituciones implicadas, las pruebas correspondientes, con las particularidades que cada uno de estos estudios demande.

¿Le parece positivo que haya una única prueba de acceso a la universidad posterior a la finalización del bachillerato? (7.1)

¿Cree conveniente que exista una colaboración de las universidades, los centros de bachillerato y las Administraciones educativas para la realización de las pruebas de acceso? (7.2)

¿Le parece adecuado que la superación de la prueba permita acceder a las distintas titulaciones de las universidades españolas y sirva de criterio fundamental para la asignación de plazas? (7.3)

8. LA RESPUESTA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL A LAS NECESIDADES DE CUALIFICACIÓN

EL DINAMISMO NECESARIO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La nueva economía que el proceso de globalización comporta y la conversión de la sociedad de la información y la comunicación en una sociedad del conocimiento son el escenario de un cuadro de retos y oportunidades desconocido hasta ahora. Los sistemas educativos no pueden eludir su obligación de dar respuesta a la nueva situación. Pero es la formación profesional, como ámbito de la educación más afectado por estos cambios, el sector del sistema educativo obligado a responder de manera dinámica a las nuevas exigencias. Se trata de cambios, por lo demás, que exceden la esfera económica y entran de lleno en aspectos culturales, sociales y políticos: valores, hábitos, creencias, formas de convivencia, procesos migratorios, organización del trabajo, etc.

Para la formación profesional la adecuación a estas transformaciones supone un reto específico, porque la acumulación de nuevos conocimientos produce una acelerada obsolescencia de sus contenidos y de sus estrategias. La evolución de las tecnologías de la información y la comunicación y su aplicación a los procesos productivos, especialmente la informatización y robotización de los mismos, produce, a su vez, un mercado de trabajo flexible, en el que es difícil determinar con anticipación suficiente los perfiles que se requerirán a medio plazo. La organización del trabajo en las empresas exige nuevas competencias, nuevas capacidades en torno a lo que se denomina "adaptación a los cambios" socioeconómicos, es decir, capacidades tales como autoformación, autogestión del puesto de trabajo, iniciativa y capacidad emprendedora, trabajo en equipo, respuesta de contingencias e imprevistos o manejo de lenguajes simbólicos.

Las últimas cumbres de la Unión Europea han coincidido en resaltar la importancia de que todos los sistemas de educación y de

formación proporcionen a los ciudadanos, junto a una sólida educación general, una formación profesional de base, polivalente y no especializada, que les permita adquirir las capacidades necesarias para facilitar su progreso profesional a lo largo de toda la vida. Para adquirir capacidades de adecuación a los cambios socioeconómicos, los ciudadanos requieren unas estructuras de oferta formativa que hagan visible ese enunciado de "educación y formación a lo largo de toda la vida", es decir, una formación permanente o continua que les permita mantener el empleo y adecuarse a otros empleos conforme evoluciona el mercado de trabajo local, regional o comunitario. Ello comporta, por lo demás, la articulación del sistema de formación profesional con las políticas activas en materia de empleo, vinculación que constituye un objetivo prioritario de la política española y, además, una de las condiciones de convergencia en la aplicación de las políticas comunitarias de la Unión Europea.

No sólo se trata de innovar la formación profesional específica, responsabilidad directa de las administraciones educativas, sino de dotar a los demás subsistemas (ocupacional y continua) de referencias precisas en cuanto a qué formar (niveles y contenidos de la cualificación), cómo formar (estrategias de enseñanza y aprendizaje y dispositivos de relación entre la formación y las políticas activas de empleo) y cómo evaluar (normas de acreditación y certificación de las cualificaciones). Sólo así será posible alcanzar niveles de transparencia en nuestro mercado de trabajo y establecer referencias entre nuestras cualificaciones y las vigentes en otros países europeos, con el objetivo añadido de hacer posible la libre circulación de trabajadores y el ejercicio profesional reconocido en el mercado europeo.

La sociedad demanda hoy los dispositivos de formación profesional que contribuyan a alcanzar los objetivos de modernización del tejido productivo para potenciar así su competitividad económica en los mercados, tanto interior como exterior. En este cometido resultan imprescindibles unos profesores y profesoras responsables, motivados y cada vez mas cualificados. Al tiempo, el mercado de

trabajo debe hacer explícitos los requisitos de cualificación que demanda mediante la labor de prospección de observatorios y otros mecanismos y la formación debe proporcionar los procesos de enseñanza y aprendizaje que satisfagan las demandas del mercado y de los ciudadanos.

UN MARCO LEGAL SUFICIENTE

La ordenación de la formación profesional se organiza básicamente en torno a dos Leyes: la LOGSE, que constituye la estructura básica de la ordenación de la formación profesional y que está plenamente en vigor, excepto en dos artículos relativos a las condiciones de acceso modificados por la LOCE y la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Esta última integra los tres subsistemas de formación profesional mediante instrumentos pendientes de regulación reglamentaria.

Esta ordenación se traduce, en la actualidad, en una oferta de ciclos formativos de grado medio y de grado superior organizada en 142 perfiles profesionales. Además de las formaciones asociadas a las competencias técnicas del perfil profesional, las enseñanzas recogen otras necesidades de interés socioeducativo como la formación y orientación laboral, la gestión de una pequeña empresa y la formación para el autoempleo y para el emprendimiento empresarial e incluyen además un período de formación en centros de trabajo.

Esta formación profesional específica afecta a más de medio millón de alumnos, es apreciada por los empresarios y ofrece un indicador de inserción al término de la formación próximo al 67 %. Por lo demás, el Instituto Nacional de las Cualificaciones funciona como estructura permanente para el análisis de los cambios ocupacionales en el empleo y de la evolución de las cualificaciones profesionales en los diferentes sectores productivos, aspectos que son necesarios para informar la oferta de ciclos formativos en que se concreta el catálogo de títulos.

En conjunto, el marco legal de la formación profesional está suficientemente consolidado y aceptado como para permitir una gestión adecuada de este sector del sistema educativo en los próximos años. El desarrollo reglamentario de la Ley de las Cualificaciones por parte del Gobierno constituye una de las prioridades del Ministerio de Educación y Ciencia para el futuro inmediato. En la elaboración de las normas pertinentes será fundamental el acuerdo con las Comunidades Autónomas, por un lado, y entre la administración educativa y la laboral, por otro.

HACIA UNA POLÍTICA DE PUERTAS ABIERTAS

El citado desarrollo reglamentario no constituye una cuestión rutinaria. El tono genérico de la Ley pendiente de desarrollo permite concreciones muy diversas, cuya definición no puede ser indiferente a una determinada forma de concebir la acción política. El propósito del Ministerio de Educación y Ciencia es actuar en estrecha colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asunto Sociales. Difícilmente puede avanzarse en la integración de los tres subsistemas de la formación profesional, objetivo irrenunciable en todo caso, si esa integración no forma parte del impulso político que dirija las actuaciones pertinentes. Es también propósito del Ministerio actuar de acuerdo con las demás Administraciones educativas, porque el mundo de la formación profesional es dinámico, se adapta de manera natural a las necesidades de los diferentes contextos y no tendría sentido avanzar de espaldas a las diferentes voluntades territoriales. Por lo tanto, los desarrollos reglamentarios citados, así como el conjunto de las políticas de formación profesional, deberán ser flexibles y abiertos, habrán de permitir avanzar a ritmos diferentes y por vías variadas siempre, eso sí, en la misma dirección.

En otro orden de cosas, conviene poner de manifiesto que la primera concreción del catálogo de títulos profesionales del MEC data de 1993-1996, es decir, casi de diez años atrás. Esta circunstancia produce, en diverso grado, una cierta inadecuación de los currículos actualmente vigentes a las nuevas realidades productivas del

país y hace preciso, en consecuencia, una actualización. Por ello, los trabajos en curso para la determinación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, junto con el Catálogo Modular de Formación Profesional, han de constituir una referencia necesaria para la definición de la nueva oferta formativa articulada en torno a un nuevo catálogo de títulos profesionales revisado y actualizado, así como de la determinación de los demás aspectos que constituyen las características del proceso de enseñanza y aprendizaje. El citado nuevo catálogo de títulos profesionales constituirá además las enseñanzas comunes o mínimas que deberán ser completadas por las administraciones educativas.

Esta voluntad de flexibilidad y de apertura tiene que beneficiar al ciudadano y hacerse especialmente patente en relación con la posibilidad de circular dentro de la formación profesional, del mismo modo que se ha defendido más arriba a propósito del sistema educativo en su conjunto. La oferta de formación debe contemplar una adecuada conexión entre las etapas, los ciclos y los distintos grados. Además, debe hacerse real el principio del "aprendizaje a lo largo de la vida" mediante una redefinición de la oferta de educación permanente de adultos basada, primero, en el reconocimiento y acreditación de los aprendizajes que proporciona la experiencia, y, segundo, en la estructura modular de la oferta y en su capitalización a base de itinerarios.

Desde esa misma voluntad deben articularse, como ya se dijo a propósito de la educación secundaria obligatoria, programas de iniciación profesional que combinen las finalidades de esa etapa con la adquisición de cualificaciones profesionales de primer nivel. Esa doble finalidad permitirá a poblaciones adultas desde los dieciséis años la reinserción en el sistema educativo (pruebas de acceso a los ciclos de grado medio) y la inserción en el mercado de empleo.

Conviene reflexionar, en fin, sobre la posibilidad de acceder desde la formación profesional de grado medio a la de grado supe-

rior sin necesidad de obtener el título de bachiller. Es sabido que se trata de una posibilidad contraindicada desde la concepción misma de los ciclos de grado superior y de su definición paralela a los estudios superiores universitarios. Es sabido también que el sistema ya facilita este acceso con pruebas ad hoc y es conocida, en fin, la práctica de organizar cursos de transición que culminan en las pruebas. La controversia existe porque el problema es real y, en definitiva, lo que en un sistema educativo rígido en su conjunto podía ser una manifestación de debilidad académica, podría entenderse como natural y conveniente dentro de un sistema educativo reordenado con criterios de mayor flexibilidad, como el que se propone.

Propuestas

8.1. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y con las Comunidades Autónomas, promoverá las acciones pertinentes para hacer efectiva la progresiva integración de los tres subsistemas de formación profesional. En este contexto, impulsará con carácter inmediato el desarrollo reglamentario de la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

8.2. La actualización permanente del catálogo de títulos de formación profesional y de los currículos correspondientes se realizará de manera sistemática con la referencia del catálogo nacional de cualificaciones profesionales.

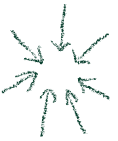
8.3. Las Administraciones educativas dedicarán especial atención a la formación permanente del profesorado de formación profesional, con objeto de facilitar

su adaptación a las exigencias de los cambios producidos en los respectivos sectores de conocimiento. A este respecto, el Ministerio de Educación y Ciencia incluirá en su oferta formativa acciones destinadas al profesorado de aquellas especialidades que, por ser minoritarias, aconsejen un tratamiento a mayor escala territorial.

8.4. Para aquellos alumnos que, cumplida la edad de 16 años, no deseen continuar la ESO se establecerá el acceso ordinario a programas de iniciación profesional, en los términos expuestos en la propuesta 4.5.

8.5. El sistema educativo ofrecerá en algunos centros de educación secundaria un curso orientado a preparar el acceso a los ciclos formativos de grado superior de quienes estén en posesión del título de Técnico. Las calificaciones obtenidas en dicho curso representarán una parte importante de la valoración final de las pruebas de acceso correspondientes.

8.6. El Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con las Comunidades Autónomas y las Administraciones Locales, favorecerá la oferta de programas de educación y formación a lo largo de toda la vida para personas adultas.



¿Cree usted conveniente organizar un curso como el que se propone, para facilitar el acceso a los ciclos formativos de grado superior sin el título de bachiller? (8.5)

¿Sería útil dicho curso para evitar que los alumnos que obtengan el título de técnico y no tengan 18 años abandonen el sistema sin aprovechar todas sus posibilidades? ¿Qué otras ventajas tendría esta iniciativa? ¿Qué inconvenientes? (8.5)

LOS VALORES Y LA FORMACIÓN CIUDADANA

9. QUÉ VALORES Y CÓMO EDUCAR EN ELLOS

LA EDUCACIÓN EN VALORES, UNA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

En la sociedad actual, la educación debe contribuir a formar personas que puedan convivir en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad y que sean capaces de construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Esta concepción cívica y humanista de la educación es la que propugna la Constitución española y ha sido desarrollada por las leyes educativas.

La LODE señaló como fines de la educación la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. La LOGSE consideró objetivo primero y fundamental de la educación proporcionar a alumnos y alumnas una concepción de la realidad capaz de integrar el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma mediante la transmisión y el ejercicio de los valores que hacen posible la vida en sociedad, el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales y los hábitos de con-

vivencia democrática y de respeto mutuo. La LOCE incidió en la educación en los valores del esfuerzo y de la exigencia personal, al considerarlos factores fundamentales de compensación de las diferencias asociadas al origen social.

Diversos documentos y declaraciones internacionales se refieren a la escuela como promotora de la ciudadanía activa y de la cohesión social a través de la enseñanza que realiza de los valores cívicos. El célebre informe Delors insistió ya en 1996 en esa idea, que ha sido después desarrollada en numerosos foros y organismos. También la Unión Europea ha adoptado en los últimos años algunas decisiones que se orientan en la misma dirección. Entre los objetivos de los sistemas educativos de la UE para el año 2010 se incluye " *velar por que entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a los individuos a la ciudadanía activa*". Ese consenso internacional pone de manifiesto el valor que los países y sus gobiernos conceden al sistema educativo para la formación democrática de la ciudadanía y para el logro de la cohesión social.

Cuando tanto se habla de la mejora de la calidad de la educación, debe necesariamente insistirse en que tal educación ha de ser capaz de ayudar a todos los alumnos, sin restricciones ni discriminaciones de ningún tipo, a aprender y desarrollarse, a formarse como personas y como ciudadanos, a construir y realizar su propio proyecto de vida en el marco de una sociedad democrática. Sin embargo, no se puede olvidar que los niños y los jóvenes no se educan solamente en la escuela. El papel de la sociedad y de la familia es fundamental para conseguir un desarrollo personal completo y armónico. En concreto, la educación en valores no puede entenderse al margen del ambiente y la influencia familiar. La familia es la primera institución responsable del desarrollo de valores desde la edad infantil y esa responsabilidad debe ser subrayada.

No obstante, tampoco puede ignorarse que en la moderna sociedad de la información hay otros elementos del entorno que

desempeñan un papel relevante en la transmisión y conformación de valores en los jóvenes. Una de las mayores novedades de nuestro tiempo consiste en la gran influencia que ejercen la televisión, los medios de comunicación o la información a la que se accede a través de Internet, que son también instancias educativas que se escapan al control de las familias y de la escuela. Al igual que los centros, los docentes y las familias, también estos medios tienen una responsabilidad social en la formación en valores de los ciudadanos que no puede ser soslayada. La confluencia o la contraposición de los mensajes transmitidos desde unas y otras instancias tiene un gran impacto educativo.

EDUCAR EN VALORES DESDE LA ESCUELA

La consecuencia inmediata de la acción de tan variada influencia educativa en niños y jóvenes es la pluralidad de códigos de conducta que ellos perciben y la perplejidad de las familias ante la rebeldía de sus hijos que, cada vez a una edad más temprana, rechazan las normas de conducta tradicionales. En los últimos años, las sociedades democráticas, y de manera muy notable la sociedad española, han experimentado profundos cambios sociales, políticos y económicos que han originado la aparición de un ciudadano más individualista, que tiende a basar sus valores y comportamientos en elecciones personales y a depender menos de la tradición y del control social ejercido por aquellas instituciones que tradicionalmente eran las depositarias y las intérpretes de los códigos de conducta: familia, iglesias, grupos sociales, partidos políticos, etc. Frente a los códigos grupales emerge una escala de valores menos uniforme, una moral de situación que parece fragmentar la vida personal y social en mil visiones distintas y, muchas veces, contrapuestas. Un individualismo, en fin, que incita al individuo a desarrollarse de espaldas a su contexto cultural e histórico de manera atomizada.

Por otra parte, el fenómeno de la creciente inmigración hacia Europa en general y a nuestro país en particular, tan positivo en

aspectos demográficos, económicos y culturales, ha introducido en las distintas instancias sociales y en la escuela un abanico de creencias, costumbres y prácticas de socialización muy diversas, a veces contradictorias, cuando no ocasionalmente enfrentadas a principios democráticos comúnmente aceptados en nuestra sociedad.

En estas circunstancias, se debe reconocer que la multiplicidad de códigos morales es una característica propia de nuestro tiempo. La sociedad democrática no puede eludir la tarea de socializar a los niños y jóvenes, proporcionándoles a través del sistema educativo las enseñanzas y la reflexión necesarias para que puedan convertirse en personas libres y honestas y en ciudadanos activos. La vida en sociedad demanda acciones y conductas concretas que exigen a los individuos la consideración de la presencia de los otros, el derecho de todos a ser tenidos en cuenta y la necesidad de cumplir determinadas reglas de convivencia. Los niños y los jóvenes tienen que aprender que pertenecer a una sociedad democrática es formar parte de una colectividad que se ha dotado a sí misma de un conjunto de valores y normas que expresan el consenso, la racionalidad, la libertad, el respeto a los demás y la solidaridad que constituyen los cimientos de la misma.

Por ello, proporcionar a niños y jóvenes una educación de calidad no consiste sólo en adquirir más conocimientos instrumentales ni más habilidades cognitivas, artísticas o afectivas, sino también educar en valores. El sentido que tiene hoy la educación, que la sociedad le exige, es el pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos. La educación debe favorecer la adquisición de hábitos de convivencia y de respeto mutuo y desarrollar en los alumnos actitudes solidarias.

En una sociedad democrática, la educación en valores debe referirse necesariamente a aquellos que capacitan para el desarrollo de la ciudadanía. El desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, solidaridad, participación o libertad debe figurar entre los objetivos y las tareas del sistema educativo. Ello tiene implicaciones importantes.

Por una parte, exige proporcionar a los alumnos un conocimiento suficiente acerca de los fundamentos y los modos de organización del Estado democrático. Por otra parte, requiere ayudarles a desarrollar actitudes favorables a dichos valores y a ser críticos con aquellas situaciones en que se nota su ausencia. Por último, exige llevar a cabo prácticas de democracia y participación ciudadana en el propio ámbito escolar. La educación para una ciudadanía activa y responsable es un entramado en el que todas esas vertientes deben estar integradas.

A pesar de la declaración de intenciones que es común a las distintas leyes e instancias que se mencionaron, la educación en valores, durante las dos últimas décadas, ha sido confiada al proyecto educativo del centro y al conjunto de las materias como área transversal. En principio, su carácter transversal es indiscutible, puesto que cualquier materia o área debe proponerse el desarrollo de actitudes que resalten los valores implicados en ella.

Aun aceptando la necesidad de seguir atribuyendo un papel relevante a los proyectos educativos de centro y a la participación de todo el profesorado en la educación en valores, es necesario superar esta situación haciendo que ésta ocupe un lugar más destacado, sobre todo en lo que se refiere a la formación de los ciudadanos. Por esta razón, se propone incluir una nueva área o materia de *Educación para la ciudadanía*, que aborde de manera expresa los valores asociados a una concepción democrática de la organización social y política.

PROPUESTAS

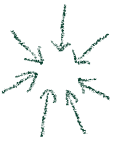
9.1. La educación en valores atenderá a dos dimensiones diferentes. Se desarrollarán los valores que favorecen la maduración de los alumnos como personas íntegras (autoestima, dignidad, libertad, responsabilidad) y en sus relaciones con los demás (respeto y lealtad, base de la convivencia y la cooperación entre las personas). Por otra parte, se potenciará la educación en aquellos valores sociales que permitan a los jóvenes la participación activa en la sociedad democrática: el conocimiento de sus derechos y deberes ciudadanos para un ejercicio eficaz y responsable de la ciudadanía.

9.2. La educación en valores se desarrollará en dos ámbitos. Por un lado se incluirá en el proyecto educativo del centro y se abordará desde la práctica docente cotidiana de todas las áreas y asignaturas, favoreciendo que los alumnos aprendan por sí mismos a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios. Además, se establecerá una nueva área de educación para la ciudadanía.

9.3. El currículo de esta nueva área profundizará en los principios de ética personal y social y se incluirán, entre otros contenidos, los relativos a los derechos y libertades que garantizan los regímenes democráticos, los relativos a la superación de conflictos, la igualdad entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia contra estas últimas, la tolerancia y la aceptación de las minorías, así como la aceptación de las culturas diversas y la inmigración como fuentes de enriquecimiento social y cultural.

9.4. En educación primaria, la educación para la ciudadanía será impartida por el profesor tutor de cada grupo en el último ciclo de la etapa.

9.5. En educación secundaria obligatoria, la educación para la ciudadanía será encomendada a los departamentos de geografía e historia y filosofía, y será impartida en dos cursos, uno en cada ciclo e incorporará los actuales contenidos de ética. Se impartirá asimismo en uno de los cursos de bachillerato.



¿Le parece positiva la introducción de una nueva área de educación para la ciudadanía que sistematice la educación en valores democráticos en las distintas etapas? (9.2)

¿Qué tipo de valores y contenidos, aparte de los expuestos, considera que deben incluirse en la nueva área de Educación para la ciudadanía? (9.3)

¿En cuántos cursos cree que debería impartirse esta materia? (9.4 y 9.5)

10. LA ENSEÑANZA DE LAS RELIGIONES

La Constitución española proclama en su artículo 27.2 que la educación "*tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales*". Ese pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y la integración en un mundo cada vez más abierto a influencias diversas, requiere la posesión y asimilación de los elementos fundamentales de su propia historia y cultura. De ahí la necesidad de que todos los alumnos tengan acceso al conocimiento, análisis y valoración de diversos aspectos de la vida social y cultural, en su dimensión histórica o actual. Entre ellos ocupa un lugar significativo el hecho religioso y sus distintas manifestaciones sociales, morales, culturales, literarias, plásticas y musicales, en cuanto elementos decisivos para la configuración de las culturas contemporáneas.

El conocimiento y análisis de las religiones supone el ejercicio de una tolerancia activa, que comprende y respeta la pluralidad de las cosmovisiones. Dicha tolerancia activa es, sin duda, exigencia, expresión y garantía de una conciencia ciudadana conformada por los valores de la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo que, de acuerdo con la Constitución, deben inspirar el ordenamiento académico y presidir todos los ámbitos de la convivencia.

Sin embargo, las convicciones religiosas o la ausencia de ellas tienen un carácter privado, que se vincula al ámbito de las creencias personales y que también demanda respeto. La Constitución española ha reconocido en su artículo 27.3 el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban una formación que esté de acuerdo con sus propias convicciones. La efectiva aplicación de tal derecho exige una solución coherente en el contexto de un Estado aconfensional y de una sociedad en la que se respeta la libertad de conciencia y de creencias.

De acuerdo con este planteamiento, el carácter *ideológicamente neutral* (sentencia del Tribunal Constitucional de 13 de febrero de 1981) de la escuela pública debe ser preservado y hacerse compatible con el objetivo formativo general de conocer las creencias, actitudes y valores básicos de las distintas confesiones o corrientes laicas que a lo largo de los siglos han estado presentes en la sociedad y que forman parte de la tradición y el patrimonio cultural español. Además, en la sociedad cada vez más multicultural en que vivimos es necesario conocer las diversas culturas religiosas de importantes colectivos de nuestros conciudadanos, para reforzar la tolerancia, el respeto mutuo y, en última instancia, la cohesión social.

La enseñanza de las religiones presenta así dos dimensiones que deben ser atendidas. Una, general, a la cual deben acceder todos los alumnos y tener carácter común, que debe ayudar a la comprensión de las claves culturales de la sociedad española, mediante el conocimiento de la historia de las religiones y de los conflictos ideológicos, políticos y sociales que en torno al hecho religioso se han producido a lo largo de la historia. Se trata de ofrecer un acercamiento razonado a las religiones como hechos de la civilización, proporcionando a todos los estudiantes los instrumentos necesarios para desarrollar plenamente su personalidad y completar su educación, asegurándoles de ese modo su derecho al libre ejercicio de la crítica. La enseñanza de estos aspectos de las religiones debe estar integrada en el currículo común de la escuela primaria y secundaria y ha de ser encomendada a los profesores y departamentos a quienes corresponda, especialmente los de geografía e historia y filosofía.

Otra dimensión de la enseñanza de las religiones se refiere a sus respectivos aspectos confesionales. La obligación que tiene el Estado de ofrecer enseñanza religiosa en las escuelas deriva de los acuerdos suscritos con la Santa Sede y con otras confesiones religiosas.

En los acuerdos firmados el 3 de enero de 1979 por el Estado español con la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales,

actualmente vigentes, se establece que la enseñanza de la religión católica se realizará "en condiciones equiparables a las demás materias fundamentales", pero no se especifican tales condiciones. Si bien su concreción podría ser revisada en futuros acuerdos, en su formulación actual contiene la obligación de proporcionar dicho tipo de enseñanza en los centros docentes, por parte de profesores seleccionados por la Iglesia católica y pagados por las Administraciones educativas.

De la necesidad de atender a los restantes alumnos en los centros durante las clases de religión católica derivó el establecimiento de unas enseñanzas alternativas, para los alumnos y familias que no quisieran recibir ese tipo de enseñanza. De acuerdo con la interpretación de las diversas sentencias judiciales que se han ido emitiendo en los últimos años, esas materias alternativas no están vinculadas a los elementos básicos del currículo ni son evaluables. La regulación establecida en 1994 constituye el marco que ha permitido una convivencia razonable en la última década.

No obstante, los acuerdos de 1979 no dicen nada acerca de la obligación de mantener tal tipo de enseñanzas alternativas, por lo que se podría entender como una opción abierta. Algunas familias han planteado la cuestión de si sus hijos deben realizar obligatoriamente actividades alternativas a las enseñanzas de religión católica o pueden solicitar su exención por motivos de índole personal. Ante las dudas que plantea en este aspecto la interpretación de los acuerdos de 1979, parece conveniente elevar una consulta formal al Consejo de Estado, para que dictamine acerca del posible derecho de las familias a la exención.

Los acuerdos de cooperación firmados con otras religiones se aprobaron por ley en 1992 y establecen que los centros deben facilitar los locales adecuados para el ejercicio del derecho a recibir la enseñanza religiosa respectiva. El modo en que esos acuerdos se llevan a la práctica varía de una confesión a otra, sin que exista un

modelo único para todas ellas. Mientras que los profesores de algunas confesiones son también pagados por el Estado, otras circunscriben la formación religiosa al ámbito familiar y comunitario, sin solicitar una enseñanza de su religión en la escuela pública.

La presencia cada vez mayor de alumnos de otras religiones en el sistema educativo añade un elemento nuevo. El alumno que no demanda clases confesionales ejerce una opción en términos positivos, que no cabe definir como de negación a una (o varias) confesión religiosa determinada. De acuerdo con la sentencia del Tribunal Supremo de 31 de enero de 1997, del respeto a la libertad de los ciudadanos para que puedan elegir para sus hijos una formación religiosa y moral de acuerdo con sus libres convicciones no se deriva que "*nadie resulte obligado a servirse de ella ni nadie que vea satisfecha la pretensión de que sus hijos reciban enseñanza de una determinada religión o convicción moral está legitimado por la Constitución para imponer a los demás la enseñanza de cualesquiera otras religiones o sistemas morales dependientes de las convicciones o creencias personales*".

Así pues, la diversidad de situaciones es la regla en este aspecto, como no podía ser de otro modo, dada la variedad de confesiones y las aspiraciones de cada una de ellas. El Estado debe respetar las disposiciones que estableció la Constitución española sobre este asunto, así como los acuerdos firmados con las diversas confesiones. De acuerdo con tales compromisos, la escuela pública debe ofrecer opciones a las que puedan acceder los alumnos de modo voluntario y libre, de acuerdo con las decisiones que en este sentido adopten las familias, aunque siempre en el marco del respeto debido a las libertades de credo y conciencia a que todo ciudadano tiene derecho.

PROPUESTAS

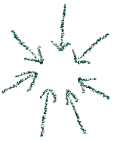
10.1. La enseñanza no confesional de las religiones se incluirá en los currículos de las áreas que se determinen, especialmente en los de geografía e historia, de filosofía y de educación para la ciudadanía.

10.2. La enseñanza confesional de las religiones será de oferta obligatoria por parte de los centros, impartida por el profesorado que se determine de acuerdo con los responsables de las distintas religiones y voluntaria para los alumnos. Su calificación no computará a efectos académicos de cálculo de nota media de acceso a la universidad ni para la concesión de becas.

10.3. La enseñanza confesional de las religiones será organizada por los centros de manera que permita atender las distintas opciones elegidas por los alumnos y asegure la coherencia de toda su oferta formativa. Los centros atenderán adecuadamente a los alumnos que opten por no seguir enseñanzas confesionales.

10.4. El Ministerio de Educación y Ciencia elevará una consulta al Consejo de Estado acerca de si las familias o los alumnos que lo soliciten expresamente a título individual pueden renunciar a desarrollar actividades alternativas a la enseñanza confesional de las religiones.

10.5. Los profesores que impartan las enseñanzas confesionales deberán tener la debida titulación y habilitación. La contratación y las condiciones de trabajo de estos profesores serán conformes con los derechos fundamentales establecidos en el Estatuto de los Trabajadores.



¿Le parece adecuado que se incorpore la enseñanza no confesional de la religión y el hecho religioso en el currículo de historia, filosofía y educación para la ciudadanía? (10.1)

¿Está de acuerdo con que el Ministerio de Educación y Ciencia eleve una consulta al Consejo de Estado acerca de si las familias o los alumnos que lo soliciten expresamente a título individual pueden renunciar a desarrollar actividades alternativas a la enseñanza confesional de las religiones?

¿Estima necesario que las condiciones laborales de los profesores de las enseñanzas confesionales se adecuen al Estatuto de los Trabajadores? (10.5)

EL IMPRESCINDIBLE PROTAGONISMO DEL PROFESORADO

11. CALIDAD Y VALORACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

ANTIGUAS Y NUEVAS EXIGENCIAS A LOS PROFESORES

Los cambios experimentados en los últimos años por la sociedad española y por el propio sistema educativo han influido en los centros docentes, en los alumnos y alumnas, en las familias y en la actitud de unos y otros frente a la enseñanza. Fruto de ello, son muchas las demandas que afectan de forma directa al trabajo de profesores y profesoras, que han visto modificadas en parte sus tareas y que se ven obligados a abordarlas con unas habilidades profesionales más amplias.

El aumento de la población escolar y la universalización de la enseñanza hacen que no sólo estén todos los jóvenes en el sistema educativo, sino que estén de otro modo, con distinta actitud, y que surjan por tanto problemas nuevos. La heterogeneidad del alumnado, de distintas procedencias y contextos sociales, con diferentes culturas, intereses, capacidades, habilidades y expectativas obliga al profesorado a afrontar una acción educativa cada vez más diversificada y con mayor exigencia de individualización, a la par que más necesita-

da de cooperación, proyectos docentes compartidos y trabajo en equipo de profesionales de diferente formación.

También ha cambiado la relación entre los adultos y los jóvenes en el ámbito social, familiar y escolar. El profesor ha sido, tradicionalmente, el transmisor de los conocimientos específicos de su materia, con autoridad reconocida e insustituible para proporcionar enseñanza a los alumnos, función en la que encontraba respeto y valoración. Hoy han surgido en los centros educativos modelos de relación más complejos y participativos, así como nuevos tipos de conflictos, tanto entre los propios alumnos como entre éstos y los representantes del sistema y la sociedad, que son los profesores. La relación entre jóvenes y adultos, basada en la participación, exige comunicación y explicación y la resolución de conflictos demanda de los profesores nuevas habilidades y un nuevo ejercicio de la autoridad.

Los cambios producidos han afectado también a la función docente. El proceso de enseñanza y aprendizaje exige hoy al profesorado no sólo conocer al alumnado, sino estar en posesión de nuevos métodos de enseñanza, de múltiples y plurales estrategias que le permita desarrollar su actuación docente en un mundo en el que la importancia de los medios tecnológicos y la integración de herramientas de tratamiento de la información son cada vez mayores.

La práctica docente se ha ido alejando cada vez más de una concepción de la enseñanza como mera instrucción; hoy no existen soluciones únicas ni idénticas para todos. Abordar la enseñanza desde la pluralidad, desde una educación total y desde la situación de cada centro escolar, exige del profesorado un mayor esfuerzo, más dedicación y una mejor formación, pero también una mayor comprensión hacia su trabajo.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En este contexto de nuevas exigencias a los profesores, es evidente la necesidad de una formación del profesorado adecuada a

los retos y a las circunstancias actuales. La formación implica tres procesos diferentes y complementarios: primero, la formación inicial y la cualificación previa a la selección de los candidatos a profesores; segundo, la iniciación a la docencia, momento en el que el futuro profesor va estableciendo su propia identidad profesional; y, en tercer lugar, la formación permanente de los profesores una vez incorporados plenamente a las tareas docentes.

La formación inicial del profesorado debe adaptarse al nuevo modelo universitario que se establezca en los próximos meses. En este nuevo modelo, tendente a la configuración del denominado espacio europeo de educación superior, conocido como proceso de Bolonia, será posible ofrecer una formación específica y adecuada para las tareas docentes, tanto para los futuros profesores de educación primaria como para los profesores de secundaria. De manera paralela al proceso de definición y configuración de los nuevos títulos de grado y de postgrado deberán revisarse los títulos que habilitan para la docencia en los distintos niveles del sistema educativo. Esta nueva preparación del futuro profesorado debe traducirse en mayores posibilidades de innovación educativa en los centros, unas prácticas renovadas en las aulas y un cambio hacia actitudes más sensibles a las nuevas exigencias culturales y pedagógicas. La selección del profesorado debe valorar la competencia académica y pedagógica de los candidatos y someterse a los principios de igualdad y transparencia.

La incorporación de los profesores a las aulas debe realizarse con el apoyo, seguimiento y tutoría de profesores experimentados. Todo nuevo profesor debe realizar un periodo de prácticas de un curso de duración, en las que su tarea combine la docencia directa, apoyada por el profesor que actúe como tutor, la asistencia a las clases de dicho tutor o de otros profesores del nivel o el departamento correspondiente y la participación en las tareas de programación y coordinación y las reuniones de nivel. Es decir, el nuevo profesor debe contar en este periodo de prácticas con el apoyo y la orientación continua de un profesor tutor de las mismas.

Por otra parte, la tarea de enseñar supone un aprendizaje continuo. Los cambios en las condiciones sociales, en las actitudes de los alumnos, en el desarrollo científico y técnico plantean a su vez modificaciones en la manera de organizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela. La formación, reconocida ya a efectos retributivos, debe asegurar la competencia docente que contribuya a la vez a la seguridad y a la satisfacción profesional. La formación permanente debe ser un proceso continuo, sistemático y organizado que abarque toda la carrera docente y que optando prioritariamente por un modelo de reflexión sobre la práctica en los propios centros, ofrezca a todo el profesorado los instrumentos adecuados para afrontar con éxito los nuevos y complejos retos educativos y las cambiantes realidades sociales. Al mismo tiempo, la formación permanente debe servir de apoyo a los procesos de mejora institucional que tienen lugar en los centros educativos.

LAS CONDICIONES LABORALES Y LA CARRERA DOCENTE

El desarrollo profesional de los profesores está estrechamente ligado a las circunstancias concretas en que realizan su trabajo, a sus objetivos y a sus expectativas profesionales, es decir, a sus condiciones laborales y a su carrera docente. A su vez, la motivación del profesorado y su participación en los cambios educativos están relacionados con las posibilidades que se les ofrecen para progresar en su profesión.

Hasta el momento actual, las posibilidades de progreso en la carrera docente han ido muchas veces ligadas al cambio de nivel educativo. Sin que esa posibilidad de movilidad entre niveles deba descartarse, resulta necesario proponer nuevos modos de progreso profesional, que no exijan tal cambio. Entre esas posibilidades pueden contemplarse la asunción de nuevas responsabilidades, en relación con la docencia directa o la atención tutorial a grupos especiales de alumnos, o determinados trabajos que deben desarrollarse en el centro educativo.

Desde esta perspectiva, resulta necesario abordar la elaboración de un estatuto de la función docente, que deberá ser negociado con los representantes del profesorado y con las Administraciones educativas. Asimismo, deben ampliarse las vías de progreso en la carrera docente asegurando mecanismos de promoción en los que esté presente la formación permanente del docente. Igualmente deben definirse las condiciones para la valoración del trabajo del profesorado para el reconocimiento de sus méritos, en un marco global de definición de sus funciones, derechos y deberes. Es preciso estudiar un sistema de incentivos de promoción, económicos o de otro tipo que estimule a los profesores a realizar tareas relacionadas con la tutoría, la dirección, los intercambios internacionales, o cualquier otra que suponga una especial dedicación. Es necesario poner en marcha mecanismos de evaluación de la labor docente que, realizada con la objetividad, precisión y transparencia necesarias, debe contar con un lugar propio en su promoción profesional.

EL RECONOCIMIENTO SOCIAL DEL PROFESORADO

Desde todos los ámbitos de estudio y de opinión sobre la educación, desde cualquier perspectiva ideológica, se comparte la idea de que los profesores son esenciales y sin su actuación competente no es posible alcanzar en modo alguno los fines que se asignan a la educación. La Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO de 2004 ya citada concluye que existe la necesidad de "*reafirmar el papel insustituible de los docentes y formadores, cuya profesionalidad debe reforzarse, en lo que respecta tanto a la elevación de su estatuto social como a su formación inicial y continua*". Se entiende que los objetivos educativos que se consiguen son, en gran medida, el resultado del buen hacer de los profesores, de su formación y de su entrega al trabajo. En definitiva, la sociedad en general reconoce la importancia de la labor de los profesores en todas las etapas educativas y, al mismo tiempo, la dificultad de su tarea. La conjunción de estos dos factores, importancia de la función docente y dificultad de

su tarea, deberían reflejarse en una alta consideración del trabajo de los profesores.

Sin embargo, estas opiniones compartidas por una parte importante de la sociedad, contrastan con la sensación generalizada entre los docentes de un escaso reconocimiento social, de una pobre valoración por parte de la sociedad y de un cierto descuido por parte de las Administraciones educativas. La existencia de esta sensación no contribuye precisamente a mejorar la eficacia de la labor del profesorado.

Muchos profesores se sienten perplejos porque la función de modelo social que se les atribuye en el ámbito de la formación de los niños y jóvenes y, que normalmente es bien asumida por los propios profesores, no vaya acompañada de la valoración social que tienen los profesionales de otros ámbitos. La profesión docente está asociada a unas fuertes demandas, no sólo en cuanto a la formación intelectual y en la propia especialidad, sino también en el ámbito de las actitudes. A menudo no se aceptan en los docentes comportamientos que son tolerados en otros profesionales.

Con frecuencia, aparece entremezclada la sensación de que ha disminuido la valoración social de su profesión con la percepción de un aumento en la dificultad de su trabajo. Las mejoras en las condiciones retributivas y el menor número de alumnos por aula o, en su caso, la existencia de medidas de apoyo o de nuevos profesionales que pueden facilitar su tarea, no han sido suficientes para compensar la mayor diversidad y complejidad de su labor en el aula y el aumento de las situaciones de conflicto. Muchos sienten, además, que al profesorado se le exigen tareas que no consideran propias y para las que a veces no se sienten preparados. En definitiva, los efectos de la sensación de escasa valoración social y de la mayor dificultad del trabajo se potencian mutuamente para dar la impresión de un entorno poco estimulante o incluso agresivo.

El reconocimiento social de cualquier grupo profesional está asociado a factores interrelacionados, muchos de los cuales escapan

de las posibilidades de la legislación y, desde luego, a la actuación de los propios profesionales. Si se considera que se debe perseguir un mayor reconocimiento social de los profesores, las Administraciones educativas han de actuar en todos los ámbitos en que sea posible mejorar ese reconocimiento.

En todo caso, la mejora del servicio educativo necesita que accedan a los claustros personas bien preparadas y que los recién licenciados con capacidad e iniciativa consideren una buena opción la incorporación a la docencia. Esto es especialmente importante en algunos campos de conocimiento en que la disminución del número de estudiantes universitarios puede poner en peligro la cobertura de las plazas nuevas o la renovación de las existentes. Y es también necesario que ningún buen profesional de la docencia desista, que se mantengan todos dentro del sistema y que sigan aportando su buen hacer para conseguir una mejor formación de sus alumnos y la mejora del sistema educativo.

Por último, debe seguir manteniéndose la posibilidad de que los profesores, a partir de unos determinados años prestados de servicio y una determinada edad, puedan disfrutar de oportunidades de jubilación anticipada.

PROPUESTAS

11.1. La formación inicial del profesorado se adaptará al nuevo modelo de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior. En todo caso, el primer curso de incorporación a la carrera docente se realizará bajo la tutoría de profesores ya experimentados. El Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas garantizarán una oferta

suficiente de formación continua para todos los docentes en ejercicio.

11.2. El Ministerio de Educación y Ciencia negociará con los representantes del profesorado y con las Comunidades Autónomas un Estatuto de la Función Pública Docente que regule el conjunto de derechos y deberes de los profesores, defina los perfiles profesionales adecuados para el servicio público educativo y establezca los compromisos que se contraen y las condiciones en las que se desempeña la profesión.

11.3. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, establecerá un nuevo modelo de carrera docente en la que, sin necesidad de que los profesores abandonen el nivel educativo en el que trabajan, puedan asumir nuevas responsabilidades. El sistema retributivo tendrá en cuenta este modelo. Por otra parte, se impulsará la colaboración del profesorado de secundaria con las universidades en el desempeño de funciones docentes a tiempo parcial. La evaluación de la práctica docente será fundamental para el desarrollo profesional del profesorado y tendrá efectos retributivos.

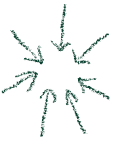
11.4. Las Administraciones educativas velarán porque los profesores reciban el trato, la consideración y el respeto que merecen en el desempeño de su tarea profesional. Asimismo, proporcionarán asistencia a los profesores que lo requieran por asuntos derivados del ejercicio de su labor docente.

11.5. Los profesores que ejercen su trabajo en situaciones de mayor dificultad recibirán el apoyo necesario

para mejorar sus condiciones de trabajo y los recursos que tienen a su disposición. Se valorará la dedicación durante un periodo determinado a grupos de alumnos o a centros de atención preferente.

11.6. Las Administraciones educativas promoverán actuaciones dirigidas a que la población en general conozca y valore adecuadamente la labor profesional del profesorado.

11.7. Las Administraciones educativas establecerán procedimientos organizativos en los centros que permitan que los profesores puedan tener una mayor dedicación a las tareas docentes en condiciones adecuadas y reciban el apoyo necesario en las demás tareas que se encomiendan a los centros educativos.



¿Ve positivo que la formación de los nuevos profesores, una vez incorporados al sistema, se haga bajo la tutoría de profesores ya experimentados? (11.1)

¿Le parece oportuno que se abra un proceso de estudio y negociación entre el Ministerio de Educación y Ciencia, las CCAA y los representantes del profesorado para elaborar el Estatuto de la Función Pública Docente? (11.2)

¿Qué elementos cree que deberían tomarse en consideración para configurar la carrera profesional de los docentes? ¿Cree positivo que se analicen las diferencias existentes en las condiciones laborales del profesorado y los efectos en su movilidad y en el conjunto del sistema? (11.3)

¿Con qué tipo de medidas cree usted que se puede promover la valoración de la labor docente del profesorado? (11.4 y 11.6)

CADA CENTRO, UN UNIVERSO DE POSIBILIDADES

12. LA ELECCIÓN COMO DERECHO Y LA PLURALIDAD COMO VALOR

GARANTIZAR UNA OFERTA DE CALIDAD PARA TODOS

La Constitución Española estableció el derecho de todos a la educación, garantizó la gratuidad de la enseñanza básica y posibilitó la vertebración del sistema educativo dentro de la lógica del servicio público. Este carácter básico de la educación como servicio público exige de las Administraciones educativas el compromiso de fortalecer la escuela pública como instrumento esencial para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos.

La red de centros públicos y concertados, financiados en uno y otro caso con fondos públicos, ha hecho posible la eficacia de la educación obligatoria y ha contribuido, al amparo de los mecanismos de participación que en su día estableció el legislador, a la democratización de la educación en España. En la actualidad aproximadamente dos tercios de los alumnos de la educación básica obligatoria son escolarizados en centros públicos y un tercio en centros privados. Esta cifra varía notablemente de una a otra Comunidad Autónoma. Sin embargo, este sistema de doble red ha expe-

rimentado algunos recorridos no deseados, que afectan a objetivos tan importantes como la calidad del sistema y la propia cohesión social.

La consideración de la educación como servicio público tiene implicaciones tanto en la organización del sistema y en la consiguiente ordenación de la oferta educativa, como en la configuración de los centros docentes y en su compromiso con los respectivos entornos sociales y familiares.

En relación con la organización de la oferta de puestos escolares, el sistema tiene que responder, de manera armónica y equilibrada, al derecho de los padres a elegir centro y a la obligación que el propio sistema tiene de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. Armonizar planificación y elección personal es un reto que tienen las Administraciones educativas de todo el mundo, al que hacen frente con los matices y los imperativos propios de las situaciones e ideologías respectivas. En España, las normas sucesivas a este respecto y las políticas de las diferentes Administraciones han permitido concreciones de muy diverso signo.

En estos momentos, ordenar los procesos de admisión de alumnos y clarificar el código de derechos y obligaciones que los centros, sean de titularidad pública o privada, asumen en este marco, constituye una doble condición necesaria para avanzar en el objetivo de la calidad para todos en una sociedad más justa y equilibrada.

EL CENTRO EDUCATIVO, ESCENARIO DE CONVIVENCIA Y SOCIALIZACIÓN

Las posibilidades de aprender fuera del sistema educativo se han multiplicado en la sociedad moderna, sobre todo para quienes disponen de los recursos económicos y culturales adecuados. Las tecnologías de la información y la comunicación, la facilidad de los desplazamientos y las ventajas derivadas de entornos familiares cultos y acomodados acrecientan en todo caso tales posibilidades. En este

contexto, la función socializadora de los sistemas educativos, asumida sin la competencia de otros mecanismos de instrucción ajenos a la escuela, adquiere una relevancia de primer orden.

El centro educativo se convierte así en un microcosmos en el que los alumnos encuentran reflejos y modelos de la vida que existe de puertas afuera. La configuración de ese pequeño mundo constituye en sí misma un modelo de convivencia, una forma de entender la variedad del mundo exterior y de afrontar esa variedad en términos de solidaridad y participación. El objetivo de educar a todos entre todos exige centros armónicos y plurales, en los que el clima de equidad forme parte de su modelo de convivencia. No parece justo que los sistemas educativos ofrezcan de manera indistinta y acrítica modelos contradictorios con las propias finalidades que predican. La agrupación equilibrada de alumnos que reflejen la variedad de la vida facilita la educación ciudadana para la convivencia, el respeto a los demás y el conjunto de valores que los preámbulos de toda ley incluyen y no todas las políticas propician. Los modelos de centro orientados o abocados a la agrupación de los iguales, sea en términos sociales o intelectuales –en todo caso en términos de predicción de resultados educativos- producen consecuencias que distorsionan las verdaderas finalidades de la educación.

Los centros escolares juegan un papel crucial en la construcción de comunidades vivas y habitables. Por ello, el sistema está obligado a favorecer acciones que produzcan resultados de escolarización armónicos y socialmente equilibrados. La sociedad apoya con su esfuerzo todos los centros sostenidos con fondos públicos y debe recibir a cambio un compromiso de servicio público: la atención a toda la población, independientemente de sus circunstancias o características.

LOS CENTROS Y SU ENTORNO SOCIAL Y FAMILIAR

La educación de los jóvenes no es únicamente una cuestión de escolarización, del mismo modo que las políticas educativas no pue-

den ser sólo políticas de instrucción. Por ello, no cabe resolver los problemas de la escuela reformando sólo lo estrictamente escolar. Como se ha reiterado en diversos capítulos de este documento, es necesario alcanzar un compromiso social por la educación en su sentido global, compromiso que permita hacer efectivo el principio de educar a todos entre todos.

La complejidad de los centros educativos, la heterogeneidad del alumnado que hoy reciben y los nuevos conflictos que plantea la adolescencia en su relación con los adultos exigen una apertura del centro educativo al entorno social y familiar. Además de trabajar de manera más estrecha con las familias, como ya se ha señalado, sería muy conveniente establecer o, en su caso, potenciar y estimular planes de colaboración entre los centros educativos y los servicios sociales y de salud, municipales y comunitarios, en programas de familia y juventud. Particularmente importante es la elaboración de programas que permitan la colaboración de los centros con trabajadores y educadores sociales. Esta colaboración puede contribuir muy favorablemente en las actuaciones previstas para mejorar la atención a la diversidad, particularmente para aquellos alumnos que se encuentren en situaciones sociales de mayor riesgo.

Los programas de apertura de los centros deben facilitar, además del desarrollo de las actividades propiamente lectivas, una oferta complementaria, lo más amplia posible, para la formación y para el ocio alternativo de los alumnos y de sus familias. El centro debe ofrecer sus instalaciones para actividades como el estudio asistido para atender a aquellos alumnos que no cuentan con recursos adecuados o suficientes en casa. Las Administraciones educativas, en colaboración con los Ayuntamientos, podrán desarrollar programas con monitores de deporte, de informática, de biblioteca y con voluntarios que enriquezcan la vida de los centros y su entorno.

Habría que señalar, en este sentido, el apoyo que las Administraciones educativas deben proporcionar para que los centros puedan

ofrecer unas bibliotecas escolares decididamente útiles como unidades de trabajo complementarias y como oferta cultural directa y rica para sus alumnos. La biblioteca escolar, en cuanto centro de recursos organizado, proporciona un apoyo continuo al proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo a los alumnos una gran diversidad temática sobre todas las áreas curriculares, así como sobre el ocio y aficiones. La biblioteca aporta nuevas oportunidades de aprendizaje, dando acceso a todos al estudio y a la lectura y proporcionando aquellos documentos que son necesarios en los centros para desarrollar la tarea docente. Además, la biblioteca puede prestar un valioso servicio al entorno del centro, del que se beneficien no sólo los alumnos, sino el conjunto de la comunidad.

También debe ofrecer el centro a sus alumnos y al entorno social sus espacios y medios para las prácticas deportivas y para actividades complementarias y extraescolares. Asimismo, los centros deben favorecer la presencia de otros profesionales que colaboren en la presentación y difusión de programas educativos o de divulgación relacionados con la educación vial, la salud, la prevención de la violencia o tantos otros que con frecuencia se demanda que sean incluidos en las actividades lectivas. De nuevo, la colaboración con las áreas correspondientes de los municipios parece muy oportuna.

La apertura de los centros educativos al entorno social debe materializarse en iniciativas para facilitar acuerdos con otras instituciones de todo tipo como museos, centros culturales, etc, que pueden ofrecer colaboración y medios formativos complementarios esenciales para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, los centros de secundaria tienen encomendadas las relaciones y la colaboración con el mundo empresarial, tanto las contempladas en desarrollo de los programas de los ciclos formativos de grado medio y superior, como las que se puedan establecer en un sentido más amplio para favorecer la relación entre la enseñanza y el mundo productivo.

Propuestas

12.1. Todo alumno tiene derecho a ser escolarizado en cualquier centro educativo sostenido con fondos públicos. El sistema establecerá mecanismos para armonizar los derechos individuales de los alumnos con las exigencias de planificación de la oferta de plazas, derivadas de la consideración de la educación como servicio público.

12.2. Todos los centros sostenidos con fondos públicos participarán en la escolarización equitativa del alumnado con dificultades, con necesidades educativas especiales, inmigrante o procedente de minorías étnicas o culturales. Asimismo, cumplirán compromisos que eviten formas de exclusión ajenas a las finalidades del sistema educativo, sea en la entrada del alumnado o bien en su permanencia.

12.3. Todos los centros sostenidos con fondos públicos propiciarán formas armónicas y equilibradas de agrupamiento de los alumnos, que faciliten la convivencia y la educación ciudadana en el seno de la vida escolar.

12.4. Se arbitrarán instrumentos legales y reglamentarios para asegurar el cumplimiento de las medidas citadas y para incentivar el compromiso de los centros a este respecto.

12.5. Las Administraciones educativas promoverán programas integrales de compensación educativa en zonas o centros de atención preferente, tendentes a prevenir el fracaso escolar y a apoyar un eficaz trabajo con el alumnado en mayor desventaja social.

12.6. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Administraciones educativas, establecerá programas de colaboración de los centros educativos con los servicios sociales de las corporaciones locales, con empresas y con instituciones, programas de apertura de los centros al entorno y programas de dotación y uso de bibliotecas escolares.

¿Comparte usted el criterio de que todos los centros sostenidos con fondos públicos participen en la escolarización equitativa de todo el alumnado? (12.2)

¿Está de acuerdo con el agrupamiento de los alumnos según lo expuesto en el documento? (12.3)

¿Qué tipos de medidas cree que deberían incorporarse a los programas integrales de compensación educativa en zonas o centros de atención preferente? (12.5)

¿Cree conveniente que los centros desarrollen programas de apertura al entorno y de bibliotecas escolares, contando con la participación de otros agentes? (12.6)

13. PARTICIPACIÓN Y DIRECCIÓN: CORRESPONSABILIDAD

EDUCAR ENTRE TODOS EXIGE PARTICIPACIÓN

La participación es uno de los valores básicos en el proceso educativo y expresión de uno de sus fines fundamentales: la formación de ciudadanos autónomos y libres, comprometidos con las tareas comunes y responsables de los problemas que afectan a la comunidad. Así se señala en los objetivos de los sistemas educativos de la Unión Europea para el año 2010, ya citados, cuando para la promoción de la ciudadanía activa se insta a la comunidad escolar a promover la participación democrática.

La legislación democrática española ha establecido desde 1985 unos amplios mecanismos de participación en todos los ámbitos educativos. Primero, la LODE reguló la participación efectiva de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza en el Consejo Escolar del Estado y los Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y de toda la comunidad educativa en los Consejos Escolares de los centros. Más tarde, la LOPEG precisó y amplió la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros docentes a través del Consejo Escolar y de los profesores a través del Claustro y, asimismo, determinó que los padres pudieran participar en los centros también a través de sus asociaciones y los alumnos a través de las juntas de delegados. Finalmente, la LOCE ha modificado las competencias atribuidas a los órganos de participación, particularmente en lo relativo a la elección del director, rebajando las competencias del Consejo Escolar.

La estructura y organización del Consejo Escolar del Estado, máximo órgano de participación de la sociedad en la educación, fue establecida desde la perspectiva de un Estado todavía no descentralizado. Una vez asumidas las competencias educativas por las Comunidades Autónomas, es necesario adaptar el Consejo Escolar del

Estado a las necesidades derivadas de la nueva organización descentralizada del sistema educativo.

Por otra parte, el ejercicio cotidiano de la participación es el mejor instrumento para inculcar a los alumnos los hábitos participativos. El centro educativo debe ser un lugar en el que la participación de profesores, alumnos, padres, personal de administración y servicios y representantes sociales sea algo habitual y permanente. Participar es asumir la capacidad de influir en todos los aspectos de la vida educativa de los centros al implicarse y corresponsabilizarse con sus resultados.

Con frecuencia, al hablar de participación en los centros se ha puesto el énfasis, principalmente, en la elección del director y en el control de la gestión, cuestiones fundamentales, sin duda, que se abordan un poco más adelante. Pero, la participación de todos los profesores, alumnos y padres en los procesos de enseñanza y aprendizaje es asimismo fundamental, como coinciden en resaltar las investigaciones y los estudios internacionales. En todos los casos, se concluye que es necesario estimular y apoyar la implicación de las familias en las tareas educativas, los compromisos entre éstas y los centros y estrechar la colaboración con los profesores para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

Los profesores han venido participando, a través del Consejo Escolar, en la designación del director y en la toma de decisiones de gestión y tienen atribuidas las responsabilidades pedagógicas que se ejercen de modo individual en las clases y de modo colegiado en el Claustro, las reuniones de los órganos de coordinación pedagógica o equipos de profesores. Pero, afrontar los problemas entre todos es corresponsabilizarse también en la motivación de los alumnos, en el éxito o fracaso de las tareas docentes o en la resolución de conflictos. Hay que estimular la implicación de todos los profesionales en los asuntos del centro y, particularmente, fomentar las tareas en equipo, para lo cual se debe confiar al claustro la máxima responsabilidad y capacidad de decisión.

El aprendizaje individual de los alumnos se enriquece y complementa cuando éstos lo afrontan con compañerismo, con esfuerzos compartidos, con trabajo en equipo. El aprendizaje entre iguales ha sido en muchas ocasiones de enorme valor para mejorar el proceso. Experiencias como la tutoría por pares, las comunidades de aprendizaje y otras iniciativas similares ofrecen grandes posibilidades educativas que se deben aprovechar. Hay que favorecer la participación de todos los alumnos en la clase, en el grupo y en todas las actividades del centro, y no sólo a través de los delegados y la junta de delegados, u otras asociaciones de alumnos, órganos que conviene revitalizar, si se desea que cumplan satisfactoriamente su función.

Los padres deben participar en el centro educativo en dos tipos de cuestiones diferentes. Uno, como el resto de la comunidad, en la dirección y la gestión a través de sus representantes en el Consejo Escolar y por medio de sus asociaciones. Es preciso animar desde las administraciones educativas esta participación, que es todavía muy inferior, en general, a la deseada. Pero, igualmente importante, es que los padres participen en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Los padres deben conocer en todo momento las tareas encomendadas, las dificultades o éxitos cotidianos de sus hijos. Deben ayudar a establecer la disciplina de trabajo de los alumnos, valorar los esfuerzos que realizan y colaborar en la resolución de todas las dificultades que plantea el estudio, no sólo las técnicas. Cuando en estas propuestas se ha mencionado el *compromiso pedagógico* se hace en este sentido de asunción del aprendizaje de los alumnos como una tarea compartida por padres, profesores y alumnos, es decir, por *todos* los implicados.

UNA DIRECCIÓN PROFESIONAL PROPUESTA POR LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Las leyes educativas han reconocido la función directiva como uno de los factores importantes que favorecen la calidad y la mejora de

la enseñanza. En este reconocimiento han coincidido los agentes implicados en la educación y la mayor parte de las investigaciones, informes y estudios realizados al respecto. El consenso acerca de la necesidad de una buena dirección es muy generalizado, sin embargo, no es fácil encontrar el mismo acuerdo en cuanto al procedimiento de designación del director, la formación para el ejercicio de la función directiva o sus competencias relativas a los objetivos pedagógicos y educativos o a la dirección de personal. Es decir, son importantes las diferencias en cuanto al modelo de dirección que resulte más conveniente.

La participación de la comunidad educativa en la elección del director fue concebida como una pieza clave de la organización y el funcionamiento de los centros por la LODE. Sin embargo, una vez aprobada la participación democrática, se produjo una paulatina escasez de candidatos a la dirección, de tal modo que a principios de los años noventa cerca de la mitad de los directores debían ser nombrados por las autoridades correspondientes. La LOPEG introdujo notables modificaciones para estimular la elección de directores por la comunidad educativa, para hacer más atractivas las tareas directivas y para garantizar, al tiempo, la mayor competencia y profesionalidad de los directores elegidos. Mejoraron los resultados, pero ni el número de candidatos ni la participación de la comunidad educativa han sido plenamente satisfactorias.

Posiblemente, la escasez de candidatos haya estado relacionada con la complejidad creciente de los centros y de las propias tareas directivas y por el paulatino aumento del desinterés por la participación de ciertos sectores de padres, profesores o alumnos, debido a la desconfianza sobre sus resultados. En no pocas ocasiones desde los centros se considera que hay escasa capacidad de decisión en asuntos como horarios, profesores y personal, medios... es decir, escasa autonomía, por lo que cobra menor interés poder contar con una u otra dirección.

El centro educativo es una unidad de trabajo muy específica que requiere una dirección con una disposición y unas habilidades

bastante poco comunes en los sectores productivos. Varias son las competencias que debe tener una buena dirección. Una se refiere a la gestión: debe proporcionar una buena organización del trabajo, una adecuada distribución de los espacios y grupos y del horario de los alumnos, así como una optimización de los recursos materiales.

Pero, seguramente son tan importantes, y a menudo más determinantes que estos aspectos, la orientación pedagógica del centro, las relaciones personales, el clima favorable al aprendizaje o el ambiente de trabajo positivo, siendo capaz el director de ejercer el liderazgo de la comunidad educativa, al frente de un equipo directivo cohesionado, atento a todas las iniciativas de los distintos sectores de la comunidad para integrarlas en un proyecto común. Insistir en el carácter educativo del centro escolar y en sus peculiaridades lleva a subrayar la dimensión pedagógica que debe caracterizar a la dirección escolar.

Además, la dirección es una pieza clave en la relación del centro con la Administración educativa: es la garante del cumplimiento de la legislación vigente, por un lado, pero es también la responsable de hacer llegar a las autoridades los planteamientos, las aspiraciones y las necesidades de la comunidad educativa. Los directores son los encargados de coordinar ambas instancias y constituyen un vehículo fundamental de cooperación entre las comunidades educativas y las administraciones de las que dependen. Hay que resaltar además el papel decisivo del equipo directivo en el fomento de la participación de padres, alumnos y profesores en la vida del centro, así como en la apertura de éste al entorno.

Los modelos de dirección en vigor desde la LODE han procurado unas direcciones que respondieran a todos estos requerimientos. Para designar un director con elevadas competencias pedagógicas se ha recurrido a un buen profesor, con experiencia, reconocido por sus compañeros y que asuma las aspiraciones del conjunto de la comunidad escolar. Es decir, se ha confiado en la elección como

garantía de una buena dirección pedagógica. Además, esta dirección elegida ha desempeñado adecuadamente la representación de su centro ante la Administración educativa para hacer llegar las aspiraciones, las inquietudes o los problemas. Pero en raras ocasiones esta dirección elegida ha gozado de una confianza sin reservas de las autoridades académicas.

A fin de garantizar una dirección con elevada competencia en la administración y la gestión, se recurrió en la LOPEG a la previa acreditación de los candidatos y a su formación. La LOCE ha propuesto un nuevo modelo de dirección en el que se disminuye la participación del Consejo Escolar y se opta por la selección de los candidatos en función de los méritos académicos y profesionales, otorgando un peso a la Administración educativa que puede ser determinante. Inclinar la decisión hacia la elección o la profesionalidad de la dirección puede tener ventajas por la faceta que prima, pero también inconvenientes por la que descuida.

El modelo que ahora se propone pretende tomar en consideración unas y otras necesidades. Se trata de combinar, con el mayor equilibrio, la garantía de la profesionalidad de los candidatos que proporciona el modelo de selección mediante la valoración objetiva de los méritos profesionales con la participación de la comunidad educativa en el proceso. Esta participación debe ser tal que el peso fundamental de la selección de los candidatos recaiga en la propia comunidad escolar. Al mismo tiempo, la presencia de la Administración permite valorar con garantías suficientes su competencia y asegura la oferta de la formación pertinente que en cada caso convenga.

Se pretende dar respuesta también a otra preocupación: la dirección debe entenderse como una responsabilidad compartida de un equipo de profesores, director, secretario y jefes de estudios, con competencias y habilidades diferentes. La dirección es colegiada y en la selección, la comunidad y la Administración deben conocer el equipo que se propone y se debe garantizar la competencia profesional

de todos mediante la formación correspondiente, si así se requiere. Si estos dos aspectos se resuelven con éxito se puede esperar una mejor colaboración y confianza entre la dirección, su Claustro y su comunidad escolar, por un lado, pero también un menor recelo de la Administración educativa hacia este equipo directivo. Si esta mayor confianza se alcanza y se retribuye convenientemente a los cargos directivos, quizá los futuros candidatos encuentren motivos profesionales y personales suficientes para afrontar tan importante y compleja responsabilidad.

Con respecto a la formación de los equipos directivos, la inicial, necesaria para ejercer la función directiva, debe incluir contenidos muy diversos: legales, gestión de recursos humanos, el desarrollo de determinadas habilidades sociales o la capacidad para formular y gestionar proyectos. Esta formación inicial debe proporcionarse a los nuevos candidatos una vez celebrada la elección. Los cambios constantes que se producen en la educación obligan a la Administración a preparar y facilitar a los cargos directivos planes de formación permanente que garanticen una adecuada actualización de los conocimientos, capacidades y habilidades necesarias para el ejercicio de la dirección.

En conclusión, las peculiares características y la complejidad de los centros, la cultura escolar, la participación como valor fundamental en cualquier propuesta organizativa y la necesaria dimensión pedagógica de la dirección aconsejan que la comunidad escolar tenga un papel relevante en la elección de la dirección, sin que esto sea obstáculo para que exista una sólida formación que ayude a la profesionalización de esta tarea.

Finalmente, la importancia que para la calidad de la enseñanza tiene la dirección obliga a establecer un procedimiento de evaluación y valoración de la misma, que permita identificar los problemas y mejorar las actuaciones. En la evaluación deberá participar tanto la comunidad escolar como las administraciones educativas y tendrá un

carácter fundamentalmente formativo. La evaluación positiva de la gestión de los equipos directivos deberá tener efectos tanto económicos como de reconocimiento y promoción profesional.

PROPUESTAS

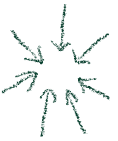
13.1. La organización y la dirección de los centros educativos debe basarse en la participación del conjunto de la comunidad educativa en las tareas de gobierno del centro y control social de la dirección. Esta participación se llevará a cabo a través del Consejo Escolar, que debe recuperar competencias y capacidad de decisión. A los profesores corresponde, además, la toma de decisiones relativas a todas las tareas docentes encomendadas al Claustro.

13.2. El modelo de dirección propuesto para los centros es el de una dirección colegiada y participativa; por ello, las competencias propias de la dirección estarán adecuadamente distribuidas entre los miembros que componen el equipo de gobierno y los órganos colegiados: Claustro y Consejo Escolar. La designación del director deberá realizarse mediante un procedimiento que cuente con la participación de los diversos sectores y, a la vez, seleccione a los candidatos más idóneos profesionalmente. El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los mecanismos oportunos para garantizar que el peso de la comunidad educativa en el procedimiento de selección sea al menos del 60% y que los candidatos a la dirección escolar reúnen los requisitos mínimos profesionales exigibles.

13.3. La formación inicial para el desempeño de la función directiva es un derecho y un deber para todos los aspirantes a la dirección; las Comunidades Autónomas establecerán el procedimiento para que tenga lugar este proceso de formación inicial. Se elaborarán planes de formación permanente para los cargos directivos en ejercicio, cuya superación será necesaria para la consolidación en la función directiva.

13.4. Se establecerá un procedimiento, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, que permita mejorar la tarea de coordinación y consulta entre la Administración y los centros escolares encomendada al equipo directivo.

13.5. Dada la importancia que tiene la dirección escolar para mejorar la calidad de la enseñanza, se establecerá un procedimiento de evaluación y valoración de la misma que, con carácter fundamentalmente formativo, permita identificar los problemas y mejorar las actuaciones. Tras la evaluación positiva de su gestión, el director podrá consolidar un complemento específico proporcional a los años de ejercicio; asimismo, los años de trabajo en la dirección escolar se valorarán como méritos preferentes para el acceso a otros puestos de la Administración educativa.



¿Cree usted conveniente que Consejos Escolares y Claustros recuperen y refuercen su capacidad de decisión? (13.1)

¿Con qué medidas además de las previstas incrementaría usted la implicación y participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos? (13.1)

¿Ve oportuno que recaiga en la comunidad educativa el peso fundamental en el procedimiento de selección de las direcciones escolares de los centros una vez garantizada la profesionalidad de los candidatos? (13.2)

¿Le parece adecuado que los cargos directivos de los centros puedan consolidar un complemento salarial, previa evaluación positiva de su labor directiva? (13.5)

14. AUTONOMÍA Y EVALUACIÓN

LA AUTONOMÍA COMO PRINCIPIO DE CALIDAD

La autonomía de los centros y su concreción práctica ha sido uno de los temas recurrentes en los últimos años. La LOGSE estableció la autonomía como un principio básico de calidad de la enseñanza y desarrolló su aplicación, entre otros, al ámbito pedagógico. El Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular que deben elaborar los centros educativos se concibieron como los instrumentos en los que se debe concretar dicha autonomía pedagógica.

La LOPEG propuso como objetivo consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa y abordó la evaluación en dos ámbitos: la evaluación de los centros, indicando el papel que en ella han de desempeñar los diversos sectores de la comunidad educativa, y la evaluación general del sistema educativo, estableciendo las competencias respectivas de las diversas Administraciones. La LOCE se ha referido también a la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica de los centros y a la evaluación, en términos similares, aunque fundamentada en una concepción muy diferente.

Desde amplios sectores, se ha defendido la autonomía de los centros como uno de los instrumentos fundamentales para mejorar la calidad del sistema educativo, ya que facilita la posibilidad de adaptarse a las particularidades de cada centro y contexto y permite una mejor respuesta a sus necesidades. Sin embargo, las diferencias surgen al precisar el contenido y alcance de dicha autonomía ya que bajo el mismo término subyacen concepciones distintas.

Si se entiende el centro escolar como un lugar de convivencia, socialización y formación, es fundamental su arraigo en el entorno social en el que actúa para lo cual requiere de un notable grado de autonomía para elaborar proyectos educativos propios y proyectos

institucionales de carácter colectivo, así como puedan contar con los recursos necesarios. Se trata de favorecer que los centros funcionen como unidades que mejoran permanentemente el servicio público que prestan, por su capacidad de aprendizaje institucional y de creación de nuevo conocimiento.

Por ello, el modelo organizativo que se propone en este documento desplaza a los centros una parte importante de capacidad de decisión, la posibilidad de autoorganización, de elaborar su propio plan de actuación a partir de los mínimos comunes establecidos y respetados por todos.

Los proyectos deben ser los instrumentos a través de los cuales se hace efectiva la autonomía de los centros. Autonomía que debe expresarse en primer lugar en la esfera pedagógica, la actividad más propia de los centros escolares, concretando a través de su proyecto pedagógico la adaptación y concreción de los contenidos curriculares, la planificación de las actividades docentes, el plan de actividades complementarias y de formación, con el fin de conectar el centro escolar con la comunidad educativa a la que sirve.

Otro ámbito de la autonomía es el organizativo. Aquí también es necesario que los centros dispongan de un marco general que garantice la participación de toda la comunidad educativa y, a la vez, permita su concreción en proyectos de organización y funcionamiento diferenciados en lo relativo a la organización del tiempo escolar, al agrupamiento de los alumnos y al modelo de convivencia.

La autonomía supone asimismo disponer de los medios y los recursos necesarios para desarrollar los proyectos del centro. Se hace necesario por tanto que, garantizados por parte de las Administraciones unos recursos suficientes para todos los centros, se contemplen dotaciones diferenciadas dado que diferentes son las realidades y, por ello, diferentes son también los proyectos que los centros configuran. Además, se deben atender las necesidades educativas de aquellos centros que reciben alumnado con mayores carencias edu-

cativas y que, para poder cumplir con su tarea, deben contar también con mayores recursos. Los recursos humanos, materiales y económicos deben adecuarse a los proyectos de centro establecidos, una vez aprobados por los procedimientos pertinentes.

El modelo de autonomía que aquí se propone busca por tanto un equilibrio entre una mayor capacidad de los centros para regular su actividad pedagógica, su organización y sus medios, y la necesaria coordinación y control que sobre los mismos deben mantener las Administraciones como garantes de unas condiciones mínimas necesarias para que el sistema educativo en su conjunto pueda cumplir los fines que la sociedad le demande.

EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS: LA RESPONSABILIDAD COMPARTIDA

Una mayor autonomía de los centros conlleva necesariamente un aumento de la responsabilidad y, por tanto, la necesaria puesta en marcha de procedimientos adecuados de evaluación. Un centro que se organiza autónomamente se responsabiliza de sus decisiones y necesita conocer si está actuando adecuadamente. Debe valorar la bondad y la eficacia de los proyectos acordados, el buen funcionamiento de los procesos que los desarrollan y los resultados obtenidos con el fin de ir adaptándolos y mejorándolos continuamente.

Pero también las Administraciones educativas deben velar por el buen funcionamiento de cada uno de los centros en particular y del conjunto del sistema educativo. El proceso de mejora de la enseñanza, que debe ser una preocupación permanente de todos los responsables educativos, exige conocer el funcionamiento y el resultado de todas las medidas establecidas, los proyectos emprendidos y las decisiones adoptadas.

Por tanto, la evaluación debe ser una responsabilidad compartida entre los centros y las administraciones. Es decir, deben estable-

cerse mecanismos de evaluación interna de los centros, cuya ejecución debe corresponder a la propia comunidad educativa, debidamente auxiliada por las autoridades educativas pertinentes, con el apoyo adecuado de instrumentos y medios. Asimismo, deben ponerse en marcha procesos de evaluación externos, que corresponden a las Administraciones educativas. Ambos procesos de evaluación se deben realizar en educación primaria y en educación secundaria obligatoria.

Las organizaciones escolares se han incorporado recientemente a la cultura de la evaluación como mecanismo de mejora constante y, por tanto, aún son muchos los centros que muestran ciertas dudas y desconfianza ante los procesos de evaluación internos o externos.

Pero es evidente que los proyectos pedagógicos, organizativos y de gestión puestos en marcha por cada centro educativo como consecuencia del ejercicio de la autonomía requieren planes de autoevaluación. Esta evaluación interna debe atender a los propios proyectos del centro, a los procesos de centro y de aula y a los resultados obtenidos, de modo que permita analizar el funcionamiento y los logros e introducir las propuestas de mejora oportunas en los cursos siguientes. Las Administraciones educativas deberán impulsar esta práctica, facilitar modelos que orienten a los centros en esta tarea y ofrecer el apoyo de la inspección.

Junto a esta evaluación interna, es necesario también que periódicamente los centros sometan su actividad a mecanismos de control externo que, partiendo del análisis del contexto en el que se encuentra cada centro analice los procesos seguidos y los resultados obtenidos. En esta evaluación se trata, por un lado, de comprobar el funcionamiento del conjunto del sistema educativo, y la adecuación de las medidas establecidas con los fines perseguidos. Por otro lado, se trata de comprobar el funcionamiento de los centros, ofrecer resultados generales y diagnósticos de problemas y posibles soluciones con los que cada centro pueda comparar los propios. La finalidad de

esta evaluación externa debe ser orientadora y, en ningún modo, debe ser utilizada con fines competitivos entre los centros o para valorar resultados individuales fuera de contexto.

LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

La evaluación se considera en la actualidad un factor de primer orden para la mejora de la calidad de la educación. Su importancia ha sido puesta repetidamente de relieve, debido tanto a las transformaciones económicas y sociales de nuestro entorno, como a los cambios que han experimentado los sistemas educativos. El interés que se ha manifestado hacia la evaluación de los servicios públicos también ha contribuido a atraer la atención hacia el ámbito de la educación. En el caso de España, ya la LOGSE y la LOPEG subrayaron la conexión que existe entre mejora de la calidad y evaluación, y la LOCE ha vuelto a insistir en ello.

En esas circunstancias, la tarea evaluadora es objeto de un interés creciente, hasta el punto de poder afirmarse que la evaluación del sistema educativo y de sus diversos componentes ocupa un lugar privilegiado en las políticas actuales de la educación. La evaluación se considera un instrumento fundamental para dar respuesta a la demanda social creciente de información, para objetivar el debate educativo y para asentar sobre bases sólidas los procesos de toma de decisión. En última instancia, contribuye así a la mejora de la educación. Puede decirse que el desarrollo de políticas de evaluación es concordante con las tendencias más avanzadas que hoy en día se detectan en el campo de la administración pública.

La evaluación del sistema educativo abarca diversas actividades y es responsabilidad de diversos agentes. A lo largo de este documento se han presentado varias propuestas que implican actividades evaluadoras. Se ha propuesto realizar una evaluación diagnóstica de los alumnos de 4º de educación primaria y 2º de educación secundaria, con vistas a la orientación del proceso de enseñanza y

aprendizaje y a prevenir el retraso tan pronto como se presenta. Se ha propuesto también realizar evaluaciones de la función docente y de la función directiva, con vistas a fomentar la mejora profesional de los docentes y de los equipos directivos y de reconocer el trabajo bien hecho. Se ha propuesto, por último, evaluar los centros educativos, tanto interna como externamente. Todas estas actividades deben ser llevadas a cabo por las Administraciones educativas, contando en ocasiones con la colaboración del Ministerio de Educación y Ciencia.

A este conjunto de actividades habría que añadir la necesidad de realizar evaluaciones periódicas de los resultados conseguidos por los alumnos al final de las etapas educativas y de participar en estudios internacionales de evaluación. También tiene gran interés seguir desarrollando el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que lleva algún tiempo en funcionamiento. A ello se hace referencia cuando se habla de la evaluación general del sistema educativo, que está legalmente atribuida al Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, sin perjuicio de las actividades de evaluación que las Administraciones educativas puedan realizar en sus respectivos territorios.

El conjunto de todas estas actividades de evaluación suministrará una información muy valiosa para elaborar planes de mejora de los centros y del sistema educativo. La elaboración y el desarrollo de dichos planes es, en última instancia, el objetivo de la evaluación y la mejor evidencia de su contribución a la calidad de la educación.

PROPUESTAS

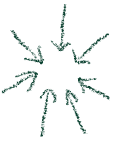
14.1. Las Administraciones educativas establecerán modelos abiertos y flexibles para el desarrollo de los proyectos educativos, en los que, entre otros asuntos, se recoja la forma en que cada centro se va a plantear la atención a la diversidad de los alumnos y su proyecto de convivencia. Asimismo, los centros decidirán sobre los criterios de elaboración de horarios, el agrupamiento de los alumnos y los otros aspectos contemplados en la programación general anual.

14.2. Las Administraciones educativas favorecerán la introducción progresiva en los centros de métodos de trabajo y organización a través de proyectos, de manera que los recursos económicos, materiales y humanos, puedan adecuarse a estos proyectos, convenientemente evaluados y valorados.

14.3. La Inspección educativa tendrá como una de sus tareas prioritarias el apoyo y la colaboración en la autoevaluación y mejora de los centros sostenidos con fondos públicos.

14.4. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, establecerá planes de evaluación que contribuyan a la mejora del funcionamiento de los centros educativos.

14.5. El INECSE desarrollará programas plurianuales de evaluación del sistema educativo, que incluirán estudios de rendimiento al final de las etapas educativas, participará en proyectos internacionales y establecerá un sistema estatal de indicadores de la educación.



¿Le parece adecuado que los centros dispongan de una mayor autonomía organizativa respecto a la elaboración de sus horarios y al agrupamiento de alumnos? (14.1)

¿Está de acuerdo con que se amplíe también la autonomía de los centros en la gestión de los recursos económicos, materiales y humanos? (14.2)

¿Está de acuerdo en que existan evaluaciones interna y externa de los centros para mejorar su funcionamiento y el funcionamiento general del sistema educativo? (14.3 y 14.4)

¿En qué momentos o etapas cree que sería conveniente realizar estudios orientados a la evaluación externa del sistema educativo o de sus distintas etapas? (14.4)

ANEXO

DATOS ESTADÍSTICOS

ÍNDICE

Página

A.1. Previsión del número de alumnos para el curso 2004-05 147

A.2. Evolución de las tasas de escolaridad por grupos de edad 148

A.3. Alumnado matriculado en Bachillerato por modalidad. Curso 2002-03 149

A.4. Evolución del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias 150

A.5. Porcentaje de alumnado extranjero en cada comunidad autónoma. Curso 2003-04 151

A.6. Distribución porcentual del alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad. Curso 2003-04 152

A.7. Tasas de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 13, 14 y 15 años 153

A.8. Alumnado (%) en Centros públicos en 2000 154

A.9. Abandono educativo temprano: Porcentaje de población entre 18 y 24 años que ha completado la E. Secundaria 2ª etapa y no sigue ningún tipo de estudio-formación 155

A.10. Resultados en competencia lectora a los 15 años. Año 2000 156

A.11. Resultados en formación matemática a los 15 años. Año 2000 157

A.12. Nivel de formación de la población joven: Porcentaje de población entre 20 y 24 años que ha completado al menos el nivel de E. Secundaria 2ª etapa 158

A.13. Rendimiento académico en lectura 159

A.14. Distribución de los alumnos de Educación Secundaria Superior (cine 3) entre la rama general y la rama profesional, 1999/2000 160

B.1. Evolución del profesorado de Educación no universitaria 161

B.2. Evolución de la plantilla de profesorado y del alumnado de Enseñanza Pública no universitaria 161

C.1. Número de centros clasificados por las enseñanzas que imparten en el curso 2004-05 162

C.2. Autonomía de los Centros Públicos de Primaria, 2000-01 163

C.3. Autonomía de los Centros Públicos de Secundaria Inferior, 2000-01 164

D.1. Gasto en educación sobre el PIB 165

D.2. Gasto público en educación sobre el PIB 165

D.3. Evolución del porcentaje de becarios de M.E.C. en Bachillerato 166

D.4. Evolución del porcentaje de becarios de M.E.C. en Formación Profesional 166

D.5. Evolución del porcentaje de becarios de M.E.C. en Educación Universitaria 167

ALUMNOS MATRICULADOS ESPAÑA

A.1. PREVISIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS PARA EL CURSO 2004-05

	Total	Enseñanza Pública		Enseñanza Concertada y Privada	
		Cif. absolutas	%	Cif. absolutas	%
E. Infantil	1.419.307	926.689	65,3	492.618	34,7
E. Primaria	2.494.598	1.660.520	66,6	834.078	33,4
E. Especial	29.283	15.353	52,4	13.930	47,6
E.S.O.	1.876.322	1.242.604	66,2	633.718	33,8
Bachillerato (1)	632.154	476.466	75,4	155.688	24,6
Formación Profesional (1)	516.504	387.310	75,0	129.194	25,0
Total Educación no universitaria	6.968.168	4.708.942	67,6	2.259.226	32,4
Educación Universitaria(1) (2)	1.462.771	1.330.574	91,0	132.197(3)	9,0
Total	**8.430.939**	**6.039.516**		**2.391.423**	

(1) Incluye también el alumnado matriculado en la modalidad de Educación a distancia.
(2) No incluye Doctorado ni titulaciones propias.
(3) Se refiere a las Universidades Privadas y de la Iglesia Católica.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Datos y Cifras. Curso Escolar 2004-2005

TASAS DE ESCOLARIZACIÓN — ESPAÑA

A.2. EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE ESCOLARIDAD POR GRUPOS DE EDAD

	Cursos		
	1994-95 (1)	2001-02 (2)	2004-05 (2) (3)
Menos de 3 años	5,6	10,4	13,5
3 años	57,4	92,7	96,7
4 y 5 años	100,0	100,0	100,0
6 a 11 años	100,0	100,0	100,0
12 a 15 años	100,0	100,0	100,0
16 y 17 años	77,2	82,0	83,0
18 a 20 años	55,2	54,1	55,5
21 a 24 años	28,7	30,7	30,8

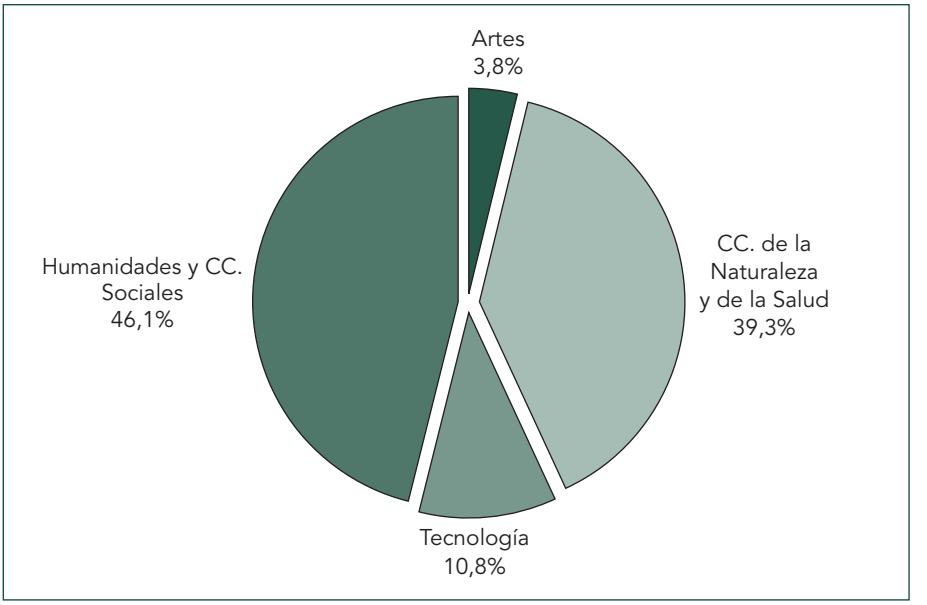
(1) Tasas calculadas con las proyecciones de población (cifras revisadas) del I.N.E. (base Censo de Población 1991)
(2) Tasas calculadas con las proyecciones de población del I.N.E. (base Censo de Población 2001)
(3) Cifras estimadas.

Nota: Como consecuencia de la reciente elaboración por el I.N.E. de nuevas proyecciones de población a partir del Censo 2001, que incorporan también el efecto de la población extranjera, las tasas de escolaridad del curso 2001-02 en adelante varían respecto a las publicadas en años anteriores, las cuales fueron calculadas con las proyecciones entonces disponibles, que estaban basadas en el Censo 1991.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Datos y Cifras. Curso Escolar 2004-2005

ALUMNADO MATRICULADO EN ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR — ESPAÑA

A.3. ALUMNADO MATRICULADO EN BACHILLERATO POR MODALIDAD. CURSO 2002-03



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Datos y Cifras. Curso Escolar 2004-2005

ALUMNOS EXTRANJEROS MATRICULADOS EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS — ESPAÑA

A.4. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS

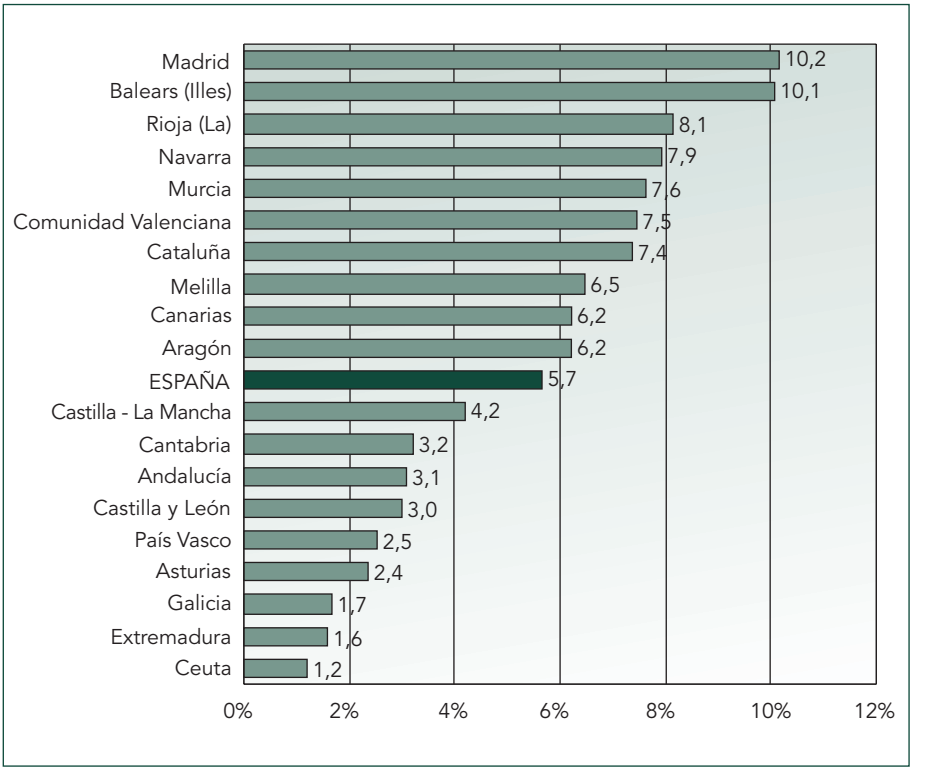
	Cursos			
	1993-94	1998-99	2002-03	2003-04
TOTAL	**50.076**	**80.687**	**302.423**	**389.726**
E. Infantil / Preescolar	8.640	12.387	60.050	78.349
E. Primaria / E.G.B.	32.471	34.017	132.467	172.888
Educación Especial	153	178	965	1.436
E.S.O.	—	22.558	80.300	108.298
Bachilleratos	6.149	6.311	12.085	15.388
Formación Profesional	2.663	2.732	10.469	13.367
No consta enseñanza	—	2.504	6.087	—

Notas: En el curso 1993-94 no se había generalizado la Educación Secundaria Obligatoria. Los alumnos de las edades correspondientes a esta etapa están distribuidos en E.G.B. y Bachilleratos. Para el curso 2004-05 la cifra total será próxima a 500.000.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Datos y Cifras. Curso Escolar 2004-2005

ALUMNOS EXTRANJEROS MATRICULADOS EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS — ESPAÑA

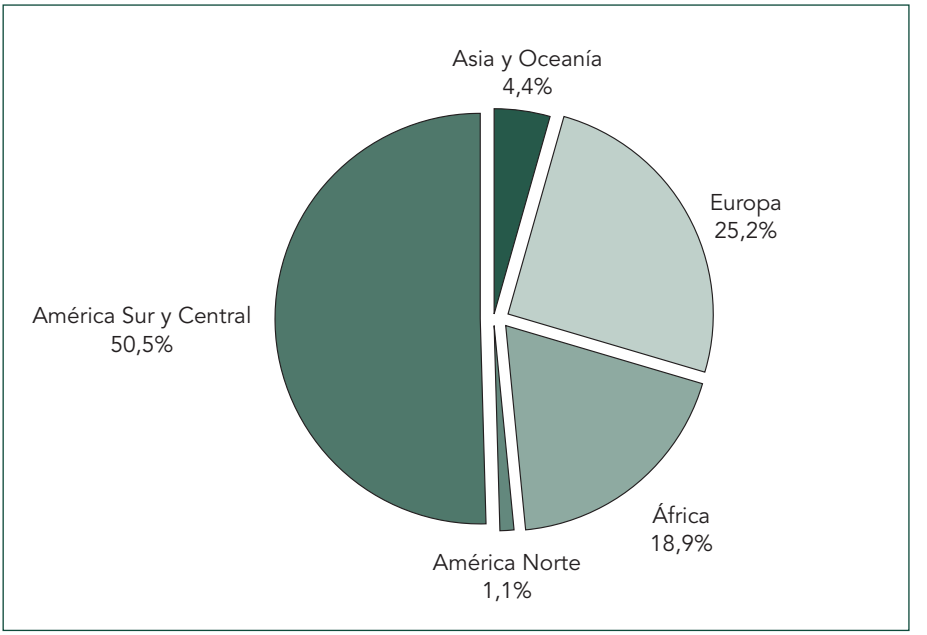
A.5. PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2003-04



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Datos y Cifras. Curso Escolar 2004-2005

ALUMNOS EXTRANJEROS MATRICULADOS EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS — ESPAÑA

A.6. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EXTRANJERO POR ÁREA GEOGRÁFICA DE NACIONALIDAD. CURSO 2003-04



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Datos y Cifras. Curso Escolar 2004-2005

ALUMNOS MATRICULADOS. TASAS DE IDONEIDAD ESPAÑA

A.7. TASAS DE IDONEIDAD[1] EN LAS EDADES DE 8, 10, 12, 13, 14 Y 15 AÑOS

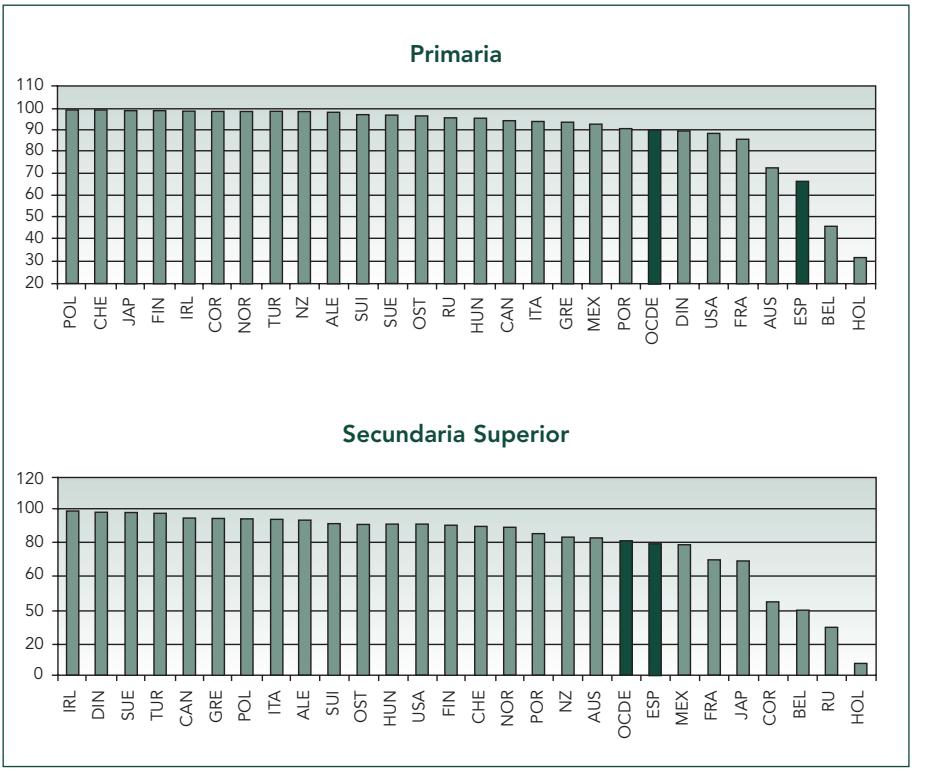
	Ambos sexos		Hombres		Mujeres	
Años	1991-92	2001-02	1991-92	2001-02	1991-92	2001-02
8 años	91,4	95,3	89,9	94,4	93,1	96,2
10 años	89,0	91,9	87,1	90,4	90,9	93,6
12 años	77,3	86,4	73,6	83,7	81,1	89,2
13 años	72,9	87,2	68,7	84,5	77,4	90,1
14 años	67,1	73,7	62,3	68,1	72,1	79,7
15 años	59,2	62,1	54,9	55,5	63,7	69,0

[1] Tasas de idoneidad: tanto por ciento del alumnado de cada grupo de edad que realiza el curso que corresponde a su edad.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2004

ALUMNADO MATRICULADO EN CENTROS PÚBLICOS OCDE

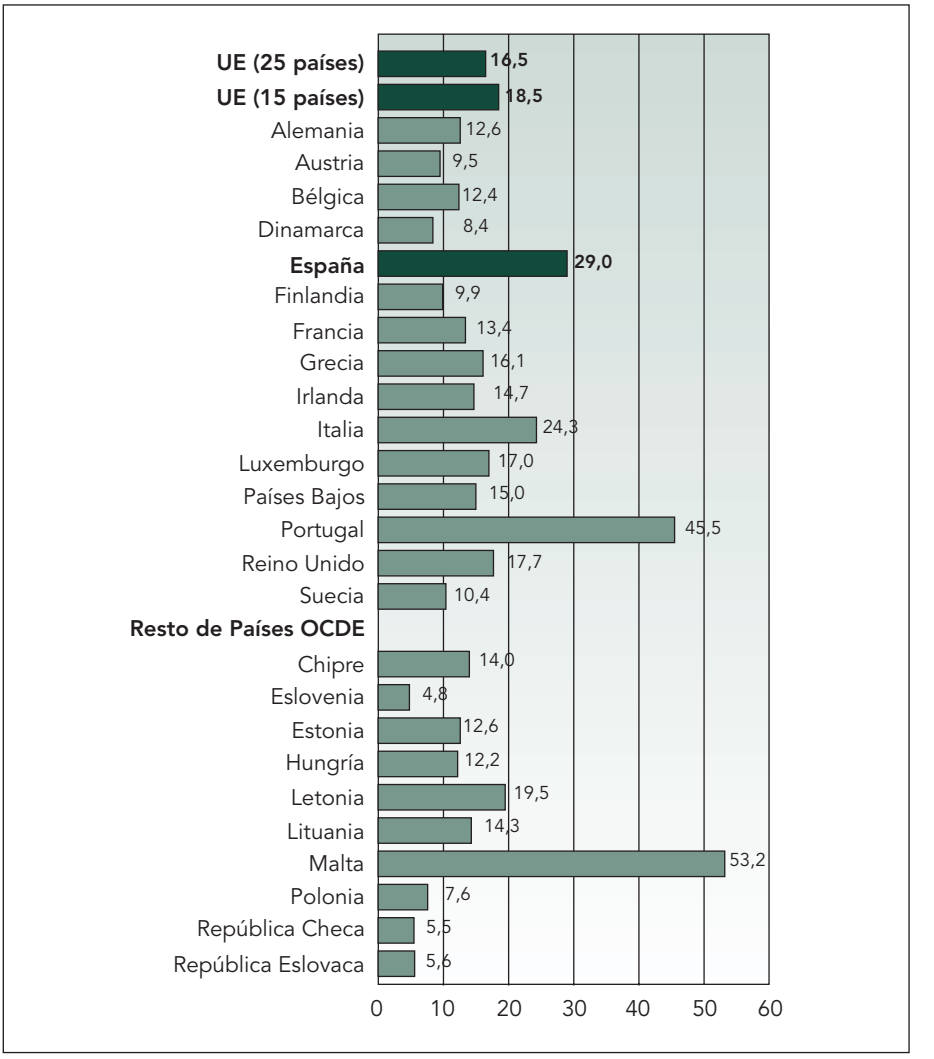
A.8. ALUMNADO (%) EN CENTROS PÚBLICOS EN 2000



Fuente: OCDE (2002)

RESULTADOS EDUCATIVOS — EUROPA

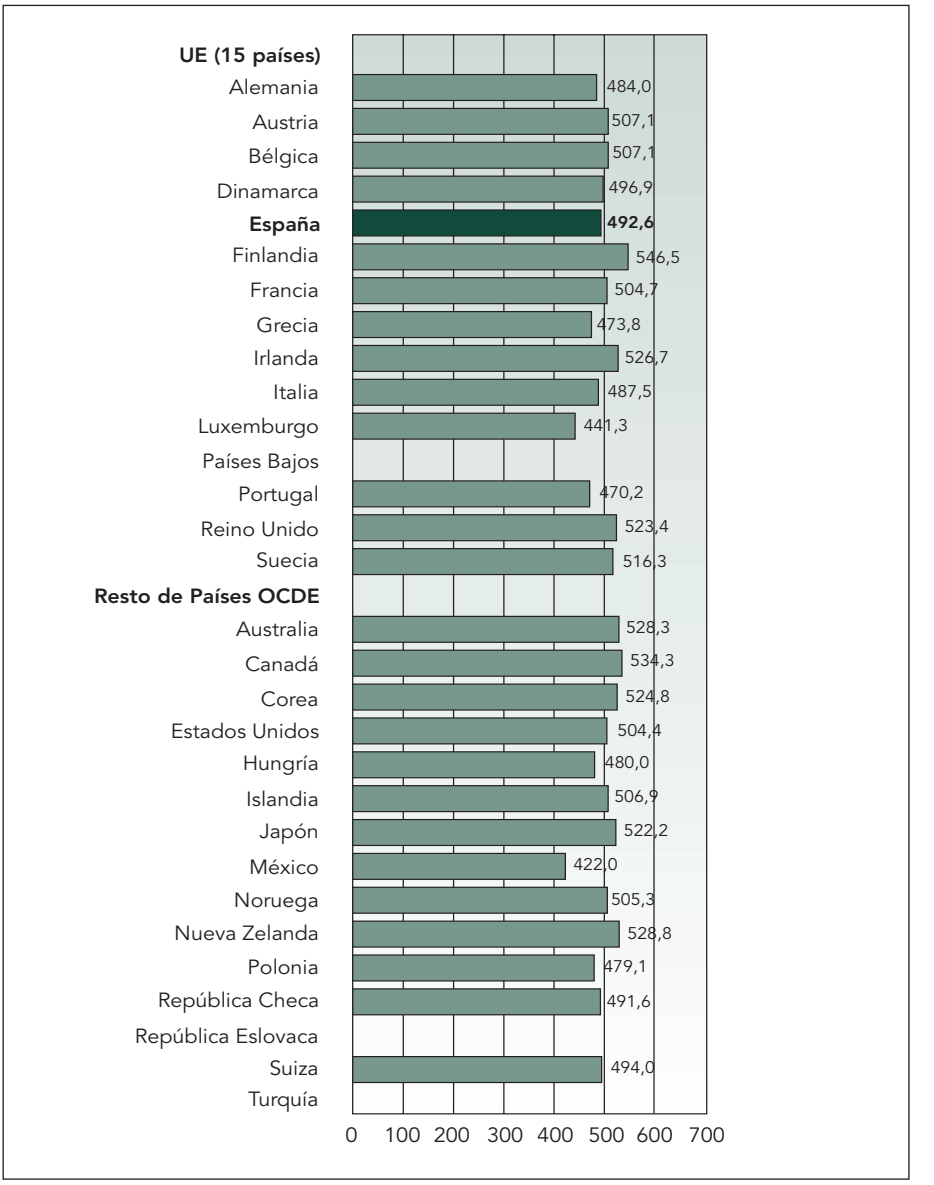
A.9. ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO: PORCENTAJE DE POBLACIÓN ENTRE 18 Y 24 AÑOS QUE NO HA COMPLETADO LA E. SECUNDARIA 2ª ETAPA Y NO SIGUE NINGÚN TIPO DE ESTUDIO-FORMACIÓN. AÑO 2002



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. 2004

RESULTADOS EUROPA/OCDE

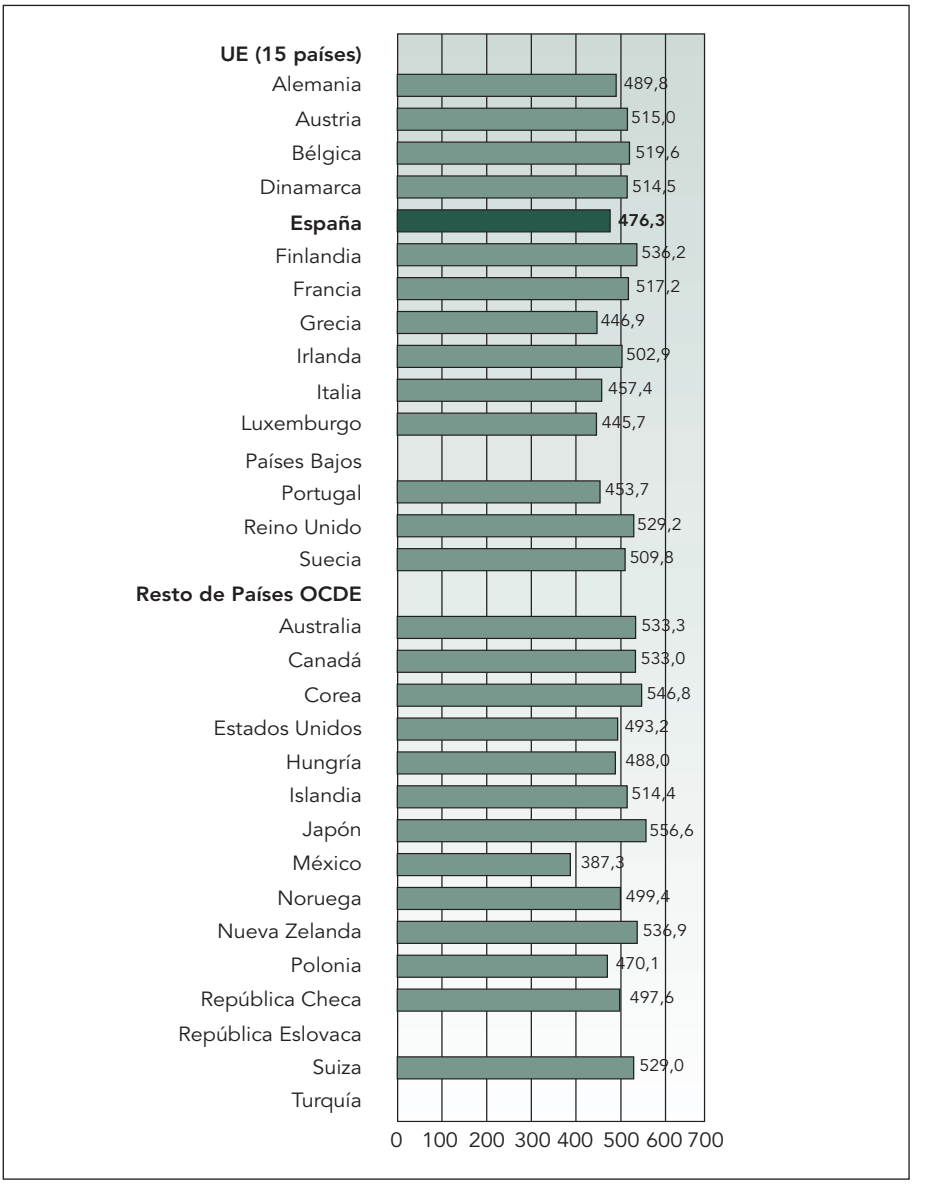
A.10. RESULTADOS EN COMPETENCIA LECTORA A LOS 15 AÑOS. AÑO 2000



Fuente: OCDE. Proyecto PISA 2000

RESULTADOS EUROPA/OCDE

A.11. RESULTADOS EN FORMACIÓN MATEMÁTICA A LOS 15 AÑOS. AÑO 2000



Fuente: OCDE. Proyecto PISA 2000

RESULTADOS EUROPA

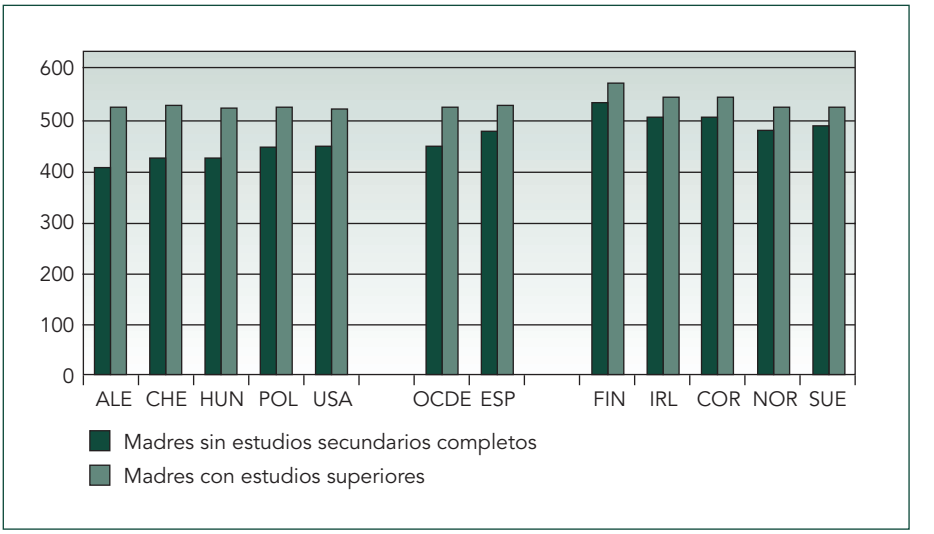
A.12. NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN JOVEN: PORCENTAJE DE POBLACIÓN ENTRE 20 Y 24 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS EL NIVEL DE E. SECUNDARIA 2ª ETAPA

	TOTAL			HOMBRES			MUJERES		
	1992	1997	2002	1992	1997	2002	1992	1997	2002
UE (25 países)	—	—	**76,6** (p)	—	—	**73,7** (p)	—	—	**79,5** (p)
UE (15 países)	—	**69,5**	**73,8** (p)	—	**66,9**	**70,8** (p)	—	**72,0**	**76,8** (p)
Alemania	82,4	74,8	73,3	82,7	74,5	72,6	82,1	75,1	73,8
Austria	—	81,8	85,0	—	83,6	85,6	—	80,1	84,4
Bélgica	74,4	80,1	81,1	71,7	77,9	77,6	77,1	82,4	84,7
Dinamarca	78,7	73,6	79,6	74,8	69,9	76,8	82,8	77,3	82,3
España	**52,7**	**63,3**	**64,9**	**48,6**	**57,7**	**58,2**	**56,9**	**69,0**	**71,9**
Finlandia	—	85,9	86,2	—	84,6	81,9	—	87,2	90,4
Francia	—	76,3	81,7	—	75,1	80,5	—	77,3	82,8
Grecia	71,2	76,8	81,3	66,4	72,2	76,3	75,5	80,7	85,9
Irlanda	67,5	77,4	83,9	62,7	72,9	79,7	72,5	82,1	88,1
Italia	55,9	62,5	69,1	52,5	57,3	64,2	59,3	67,6	74,0
Luxemburgo	45,6	53,1	69,8	44,5	53,2	74,0	46,7	53,0	65,5
Países Bajos	—	70,3	73,3	—	66,5	70,0	—	74,3	76,7
Portugal	35,0	47,1	43,7	29,5	40,4	35,4	39,8	53,9	52,0
Reino Unido	57,1	65,8	77,2 (p)	58,7	67,1	75,9	55,4	64,5	78,5 (p)
Suecia	—	86,6	86,7	—	85,0	85,2	—	88,2	88,3
Chipre	—	—	85,3	—	—	79,6	—	—	90,3
Eslovenia	—	85,7	90,0	—	82,8	87,9	—	88,7	92,3
Estonia	—	—	80,4	—	—	73,7	—	—	87,1
Hungría	—	77,7	85,8	—	77,5	85,6	—	77,9	85,9
Letonia	—	—	73,2	—	—	64,4	—	—	82,2
Lituania	—	—	79,3	—	—	78,1	—	—	80,5
Malta	—	—	39,0	—	—	36,1	—	—	42,2
Polonia	—	85,1	88,1	—	81,9	84,8	—	88,1	91,3
República Checa	—	—	91,7	—	—	91,8	—	—	91,7
República Eslovaca	—	—	94,0	—	—	92,6	—	—	95,3

(p) Datos provisionales.
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores. 2004

RESULTADOS **OCDE**

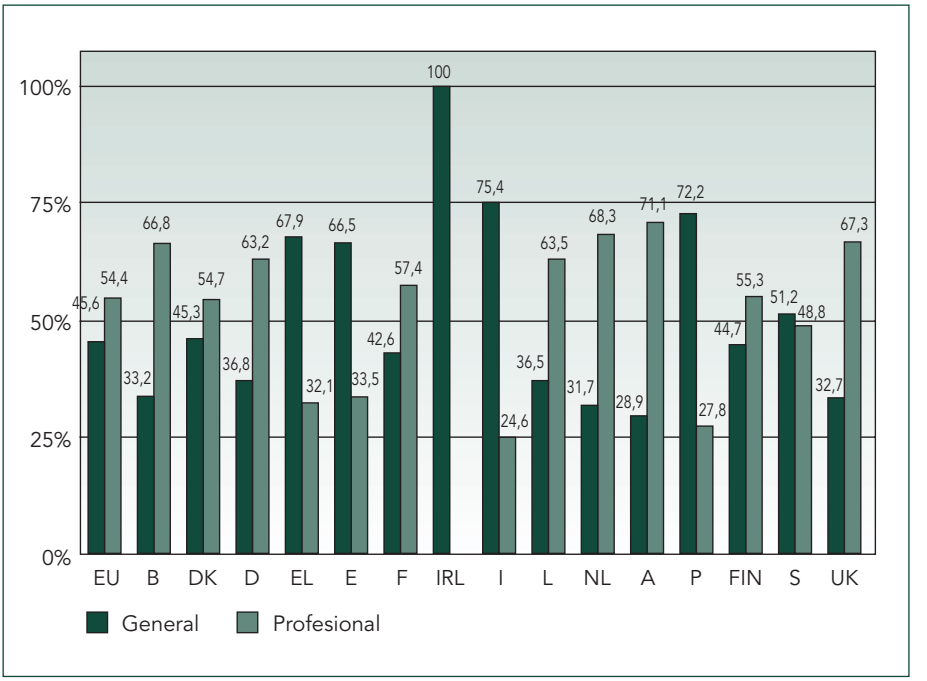
A.13. RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LECTURA



Fuente: OCDE (2002). PISA 2000.
Nota: Resultados de los estudiantes de 15 años.

ALUMNOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR — EUROPA

A.14. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (CINE 3) ENTRE LA RAMA GENERAL Y LA RAMA PROFESIONAL. 1999-2000



Fuente: Eurostat-Eurydice. Las cifras clave de la educación en Europa, 2002.

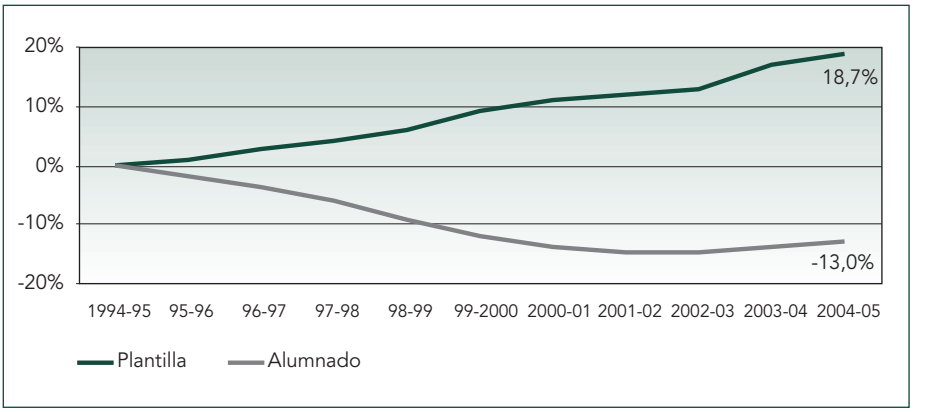
PROFESORES DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA ESPAÑA

B.1. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA

	Cursos			
	1994-95	**1999-2000**	**2003-04**	**2004-05 (1)**
Plantilla Enseñanza Pública	352.485	384.633	411.399	418.490
Maestros	212.971	218.496	227.510	230.881
Profesores de E. Secundaria	119.291	146.094	163.378	167.182
Profesores Técnicos de F.P.	20.223	20.043	20.511	20.427
Profesorado Enseñanza Concertada y Privada	125.935	136.365	151.111	153.290
Total	**478.420**	**520.998**	**562.510**	**571.780**

(1) Cifras previstas.

B.2. EVOLUCIÓN DE LA PLANTILLA DE PROFESORADO Y DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZA PÚBLICA NO UNIVERSITARIA



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Datos y Cifras. Curso Escolar 2004-2005

CENTROS EDUCATIVOS. ENSEÑANZAS QUE IMPARTEN. ESPAÑA

C.1. NÚMERO DE CENTROS CLASIFICADOS POR LAS ENSEÑANZAS QUE IMPARTEN EN EL CURSO 2004-05

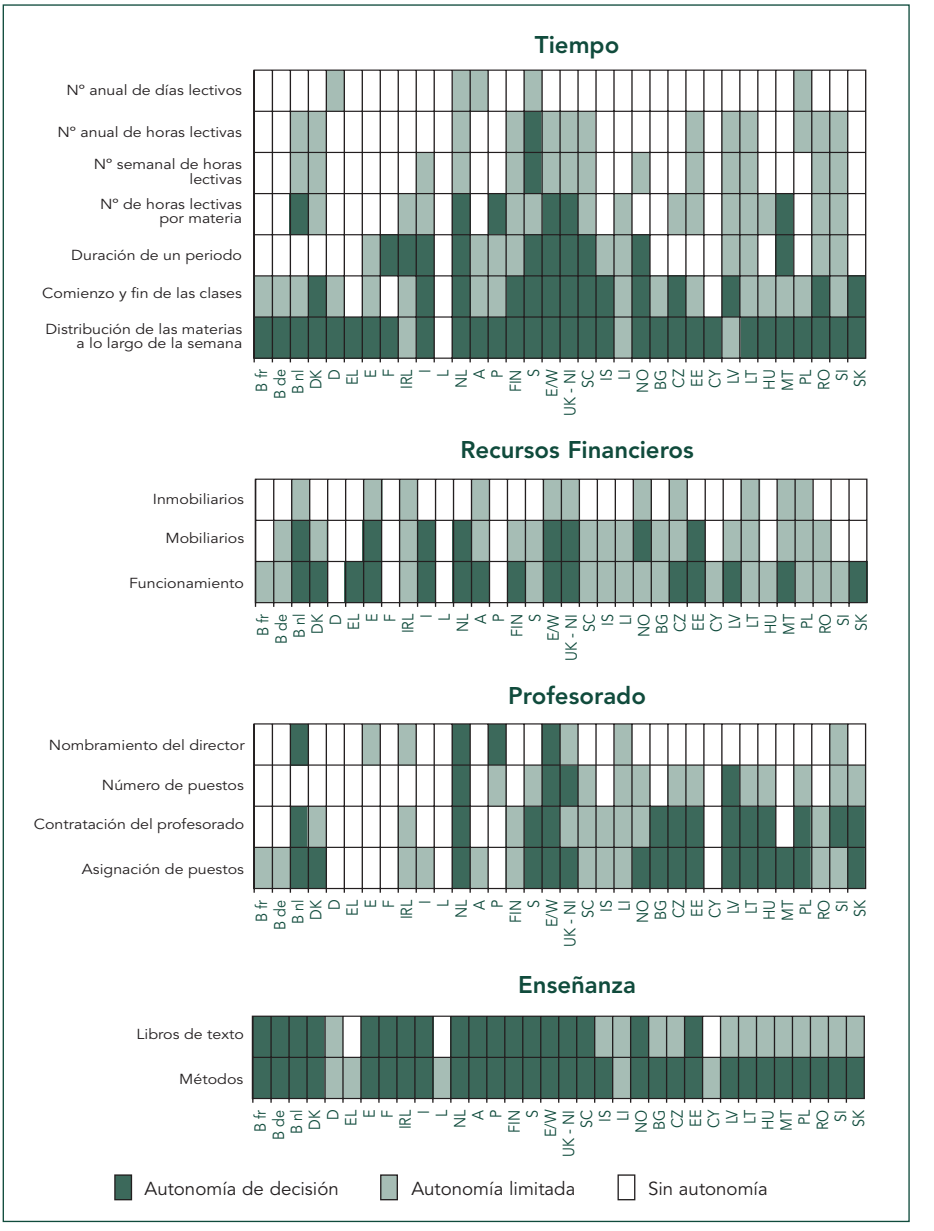
	Total	Enseñanza Pública	Enseñanza Concertada y Privada
Centros E. Infantil	3.596	1.699	1.897
Centros E. Primaria [1]	9.608	9.126	482
Centros E. Primaria y E.S.O. [1]	2.664	1.036	1.628
Centros E.S.O./Bachillerato/F.P.	4.530	3.724	806
Centros E. Primaria, E.S.O. y Bachillerato/F.P.[1]	1.258	3	1.255
Centros específicos de E. Especial	488	192	296
Total	**22.144**	**15.780**	**6.364**
E. Universitaria [2]	72	50	22 [3]

[1] Además pueden impartir E. Infantil.
[2] Se refiere al número de Universidades.
[3] Se refiere a las Universidades Privadas y de la Iglesia Católica.

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.
Datos y Cifras. Curso Escolar 2004-2005

CENTROS EDUCATIVOS — EUROPA

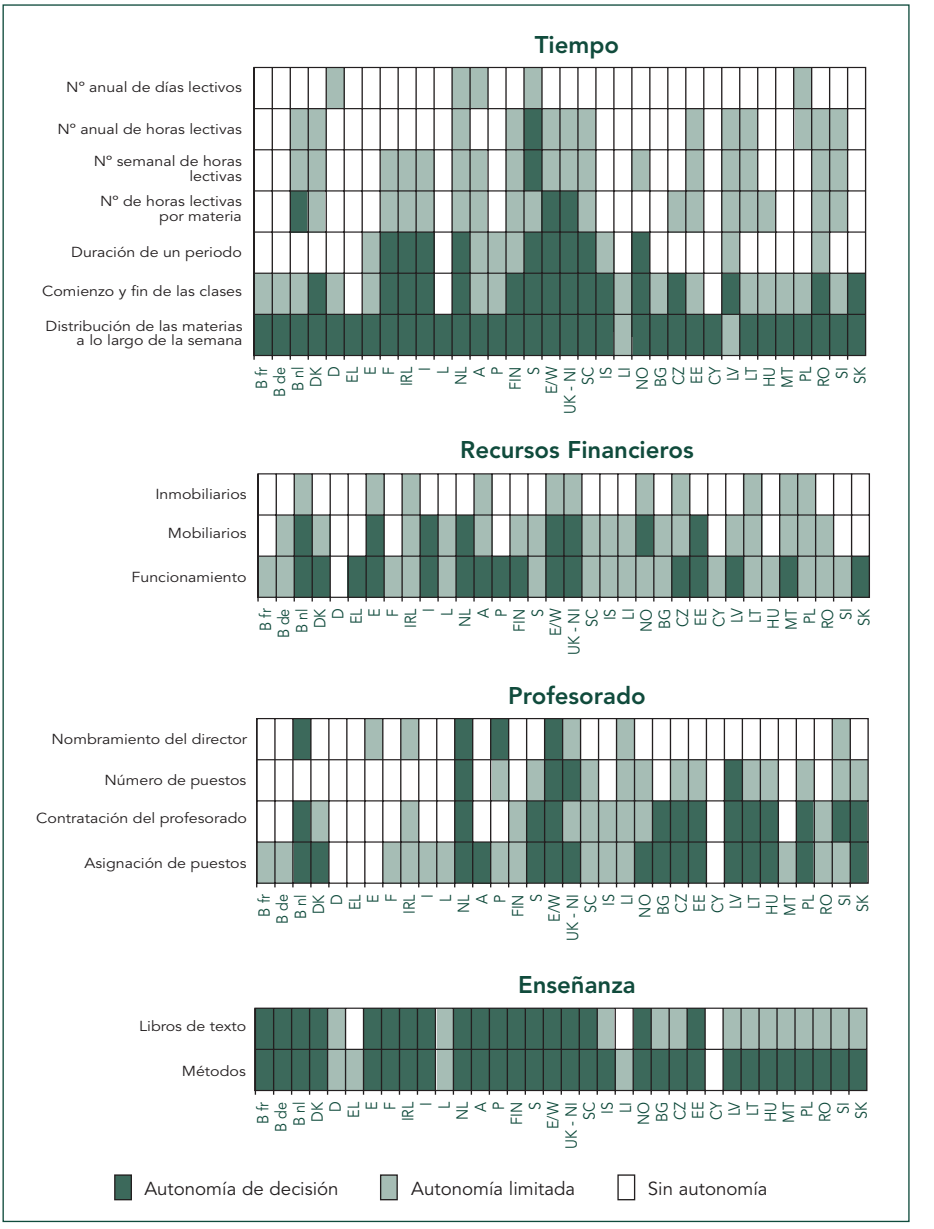
C.2. AUTONOMÍA DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE PRIMARIA. 2000/01



Fuente: Eurostat-Eurydice. Las cifras clave de la educación en Europa, 2002.

CENTROS EDUCATIVOS EUROPA

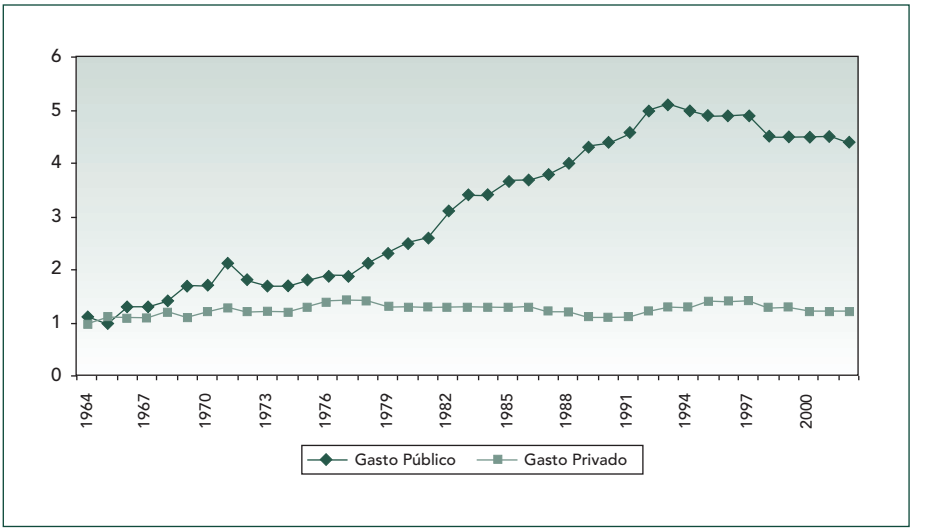
C.3. AUTONOMÍA DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE SECUNDARIA INFERIOR. 2000/01



Fuente: Eurydice. Las cifras clave de la educación en Europa, 2002.

GASTO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN. RELACIÓN CON EL PIB. ESPAÑA

D.1. GASTO EN EDUCACIÓN SOBRE EL PIB



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia

GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EUROPA / OCDE

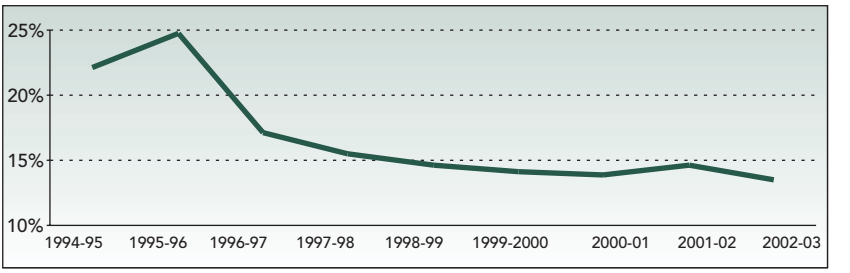
D.2. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SOBRE EL PIB

	1970	1975	1980	1985	1995	1999	2000
ESPAÑA	1.7	1.8	2.5	3.7	4.7	4.5	4.3
Media UE	5.1	5.4	5.4	5.3	5.6	5.5	5.0
Media OCDE*	5.2	5.6	5.5	5.3	5.4	5.2	4.8

Fuente: OCDE (varios años).
Nota: * Las medias de la OCDE corresponden a un número variable de países, según los años.

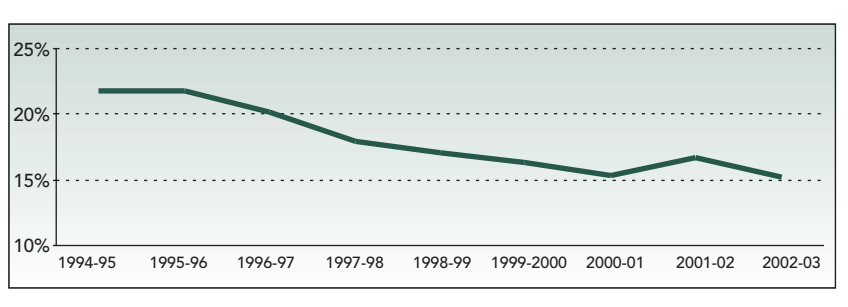
GASTO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN BECARIOS ESPAÑA

D.3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE BECARIOS DEL M.E.C. EN BACHILLERATO (1)



(1) Se refiere al porcentaje de becarios respecto al alumnado matriculado en las enseñanzas de Bachillerato, B.U.P. y C.O.U. y Bachillerato Experimental, excluido el alumnado del País Vasco.
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.

D.4. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE BECARIOS DEL M.E.C. EN FORMACIÓN PROFESIONAL (1)



(1) Se refiere al porcentaje de becarios respecto al alumnado matriculado en las enseñanzas de Ciclos Formativos de F.P., F.P. I y F.P. II., excluido el alumnado del País Vasco.
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.

D.5. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE BECARIOS DEL M.E.C. EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA [1]

[1] Se refiere al porcentaje de becarios respecto al alumnado matriculado en educación universitaria, excluido el alumnado de las universidades del País Vasco.
[2] Se han incluido como becarios los perceptores de becas de la Convocatoria General, Inicio y Movilidad.
Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia.