



**SISTEMA
EDUCATIVO
ESPAÑOL
1995**

Ministerio de Educación y Ciencia

CIDE

SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 1995

FE DE ERRATAS

Página 287

En la tabla 21.1. el dato de Andalucía es de 233.496 alumnos y no de 3.469. Las cifras que se comentan en los párrafos 1 y 2 de la página 286 se refieren al curso 1993/94, mientras que en la tabla y el gráfico se recogen los datos actualizados correspondientes al curso 1994/95.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

CIDE

EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1995

JOSEPHINE MARY ...

1995



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación y Documentación Educativa

EDITA: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
NIPO: 176-95-150-8
ISBN: 84-369-2770-2
Depósito Legal: M. 43.397-1995
Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.)
Tomás Bretón, 51 - 28045 Madrid

EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

1995

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA**

ÍNDICE GENERAL

	<i>Págs.</i>
PRÓLOGO	15
PRIMERA PARTE	
CAPÍTULO I: ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO	
1. MARCO LEGISLATIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO	19
1.1. Preceptos constitucionales	19
1.2. Ley de Reforma Universitaria.....	21
1.3. Ley Orgánica del Derecho a la Educación.....	22
1.4. Ley de Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.....	22
2. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO	24
2.1. El sistema educativo establecido por la LOGSE y la LRU	24
2.1.1. Enseñanzas de régimen general	24
2.1.2. Educación universitaria	25
2.1.3. Enseñanzas de régimen especial	28
2.1.4. Educación especial	29
2.1.5. Educación de las personas adultas.....	30
2.2. El sistema educativo en la Ley General de Educación	30
2.3. Calendario de implantación de las enseñanzas reguladas por la LOGSE....	32
CAPÍTULO II: PARTICIPACIÓN SOCIAL Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	
1. DESCENTRALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN	35
1.1. Administraciones educativas.....	35
1.1.1. Administración educativa del Estado	35
1.1.2. Administraciones educativas autonómicas.....	37

	<u>Págs.</u>
1.1.3. Servicios educativos de las administraciones locales	38
1.1.4. Coordinación entre las distintas administraciones educativas	38
1.2. Participación social	39
1.3. Financiación de la enseñanza	42
1.3.1. La financiación pública de la enseñanza	42
1.3.2. La financiación privada de la enseñanza	44
2. ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	45
2.1. Tipos de centro según titularidad y nivel educativo	45
2.2. Centros no universitarios	46
2.2.1. Gobierno y participación	47
2.2.2. Coordinación docente	52
2.2.3. Régimen de funcionamiento de los centros	53
2.2.4. Otros cauces de participación	55
2.3. Centros universitarios	57
2.3.1. Órganos de gobierno	58
2.3.2. Organización académica	60
2.3.3. Otros cauces de participación	60
CAPÍTULO III: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN, INSPECCIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS	
1. INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVAS	63
1.1. Investigación educativa	64
1.2. Innovación educativa	66
2. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA	68
2.1. Funciones y organización	69
2.2. Acceso a la función inspectora educativa	72
3. LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	73
3.1. Evaluación general del sistema educativo	73
3.2. Valoración del profesorado	74
3.3. Evaluación de centros	74

CAPÍTULO IV: LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

1. LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR	77
1.1. Centros docentes de titularidad del Estado español en el exterior	78
1.2. Centros de titularidad mixta, con participación del Estado español.....	78
1.3. Secciones españolas y secciones bilingües en centros de titularidad de otros estados	79
1.4. Secciones españolas en las escuelas europeas	79
1.5. Programas específicos para hijos de residentes españoles: agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas	80
1.6. Programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros: asesores técnicos	81
1.7. Diplomas de español como lengua extranjera	82
2. COOPERACIÓN INTERNACIONAL	83
2.1. Relaciones multilaterales	83
2.1.1. Unión Europea	83
2.1.2. Consejo de Europa	85
2.1.3. UNESCO	85
2.1.4. OCDE	86
2.1.5. Iberoamérica	86
2.2. Relaciones bilaterales	88

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO V: EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

1. ORDENACIÓN Y CURRÍCULO.....	93
1.1. Educación infantil	93
1.2. Educación primaria	95
1.3. Ciclo superior de la enseñanza general básica	98
2. CENTROS	102
3. PROFESORADO	105
3.1. Formación inicial.....	105
3.2. Condiciones laborales del profesorado	107
3.3. Formación permanente del profesorado	109

	<i>Págs.</i>
4. ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	110
4.1. Orientación educativa y psicopedagógica	110
4.2. Educación compensatoria	112
4.3. Educación especial	114
CAPÍTULO VI: EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL	
1. ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	117
1.1. Características generales	117
1.2. Currículo	118
1.3. Acceso a otros estudios	121
2. ORDENACIÓN DEL BACHILLERATO	124
2.1. El Bachillerato establecido por la LOGSE	124
2.1.1. Características generales	124
2.1.2. Currículo	125
2.1.3. Acceso a otros estudios	127
2.2. El Bachillerato Unificado y Polivalente y el curso de orientación universitaria de la Ley General de Educación	134
2.2.1. Características generales	134
2.2.2. Currículo	135
2.2.3. Acceso a otros estudios	137
2.2.4. Otras modalidades de enseñanza	139
2.3. Reforma experimental de las enseñanzas medias	140
3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL	141
3.1. La nueva formación profesional: ciclos formativos de grado medio y superior	141
3.1.1. Características generales	142
3.1.2. Currículo	143
3.1.3. Acceso a otros estudios	144
3.1.4. Otras modalidades de enseñanza	145
3.2. Formación profesional de primer y segundo grados (LGE)	145
3.2.1. Características generales	145
3.2.2. Currículo	149
3.2.3. Acceso a otros estudios	150
3.2.4. Otras modalidades de enseñanza	150

	<i>Págs.</i>
3.3. Módulos profesionales experimentales	150
3.3.1. Características generales	150
3.3.2. Currículo	151
3.3.3. Acceso a otros estudios	152
3.3.4. Otras modalidades de enseñanza	152
4. CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	153
4.1. Características generales	153
4.2. Admisión de alumnos en los centros	154
4.3. Calendario escolar	155
4.4. Organización y funcionamiento	155
5. PROFESORADO	157
5.1. Cuerpos docentes.....	157
5.2. Formación inicial.....	157
5.3. Condiciones laborales	159
5.4. Formación permanente	160
6. ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	160
6.1. La orientación educativa y profesional	160
6.2. Atención a la diversidad	162
6.3. Educación especial	163

CAPÍTULO VII: EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

1. ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	167
1.1. Principios generales	167
1.2. Organización de las enseñanzas universitarias	168
1.3. Planes de estudios	170
2. CENTROS	171
3. PROFESORADO	176

CAPÍTULO VIII: ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL: ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS Y DE IDIOMAS

1. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS	179
1.1. Enseñanzas de música, de danza y de arte dramático	179

	<u>Págs.</u>
1.1.1. Ordenación y currículo de las enseñanzas de música y de danza	179
1.1.2. Ordenación y currículo de las enseñanzas de arte dramático	182
1.1.3. Centros	183
1.1.4. Profesorado	184
1.2. Enseñanzas de artes plásticas y diseño	185
1.2.1. Ordenación y currículo de los ciclos formativos de artes plásticas y diseño	185
1.2.2. Ordenación y currículo de las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y las enseñanzas de diseño	188
1.2.3. Centros	189
1.2.4. Profesorado	189
2. ENSEÑANZAS DE IDIOMAS	190
2.1. Ordenación de las enseñanzas de idiomas	190
2.2. Centros	192
2.3. Profesorado	192

CAPÍTULO IX: EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

1. ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS	193
2. OFERTA FORMATIVA	195
2.1. La Educación de las personas adultas en el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia	196
2.1.1. Formación académica	196
2.1.2. Formación de base y alfabetización	197
2.2. La Educación de las personas adultas en las distintas comunidades autónomas	199
3. CENTROS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS	200
3.1. La oferta pública	200
3.2. La oferta privada	203
4. PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS	204
4.1. La oferta pública	204
4.2. La oferta privada	205

TERCERA PARTE

DATOS GENERALES

1. ALUMNADO	210
2. TASAS DE ESCOLARIZACIÓN	214
3. PROFESORADO	218
4. CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO	222
5. CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	226
6. GASTO EN EDUCACIÓN	228
7. BECAS Y AYUDAS.....	232
8. PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.....	234

DATOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

9. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	240
10. PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	244
11. UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	248
12. NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	250
13. RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	254
14. GASTO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	256

DATOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

15. ALUMNADO DE SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL	260
16. PROFESORADO DE SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL	266
17. CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL.....	270
18. NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL	272
19. RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL	276
20. GASTO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL	282

DATOS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

21. ALUMNADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	286
22. PROFESORADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.....	290
23. ENSEÑANZAS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	294
24. RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	298
25. GASTO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	302

OTROS DATOS

26. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL: ALUMNOS Y ENSEÑANZAS	306
27. EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS: ALUMNOS Y PROFESORES	310
28. EDUCACIÓN ESPECIAL: ALUMNOS Y ENSEÑANZAS	312
29. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR	316

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

1. ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO	321
2. PARTICIPACIÓN SOCIAL Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	321
3. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN, INSPECCIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	325
4. EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	326
5. EDUCACIÓN SECUNDARIA	329
6. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	334
7. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL	335
8. EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS	338
9. ORIENTACIÓN, EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES	339
10. PROFESORADO	341
11. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL	343

PRÓLOGO

El presente informe sobre el sistema educativo español es el tercero que el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) ofrece a todas las personas interesadas por la educación, tras los aparecidos en 1988 y 1991. El objetivo que ha animado la elaboración de esta versión de 1995 es proporcionar una visión de conjunto de la educación en España, que no pretende ser exhaustiva en ninguno de los aspectos abordados, pero sí contar con el suficiente detalle para que la información proporcionada sea útil.

Ofrecer una visión de conjunto del sistema educativo español es una tarea compleja, porque la educación ha experimentado en España un profundo proceso de reforma que afecta a sus fines, a su organización y a su estructura. Como consecuencia de dicho proceso de reforma, en el sistema educativo español conviven en la actualidad enseñanzas herederas de la Ley General de Educación de 1970 con las nuevas establecidas por la LOGSE (en algunos niveles ya generalizada y en otros en proceso de implantación anticipada) y con otros estudios correspondientes a las reformas experimentales anteriores a la LOGSE.

Además, en estos años ha crecido de modo espectacular el número de alumnos, de profesores y de centros, al tiempo que el sistema educativo ha aumentado considerablemente en complejidad debido a la descentralización derivada de la implantación del Estado de las Au-

tonomías, que ha dado lugar a un sistema educativo variado, diverso y diferenciado para cada comunidad, así como para cada realidad social y cultural.

Ante esta situación de cambio y creciente complejidad, el CIDE ha considerado oportuno ofrecer a profesores, padres, alumnos, responsables de las administraciones educativas y a toda la sociedad una nueva visión integradora de la educación en España, que sirva de base para un mejor conocimiento del sistema educativo y para facilitar la reflexión sobre sus características y funcionamiento.

Se ha optado por comenzar cada uno de los capítulos del informe con la descripción del nuevo sistema, y presentar a continuación, aunque con más brevedad, las enseñanzas del anterior, en el caso en que se impartan todavía. Igualmente, se abordan en primer lugar aquellos aspectos comunes a todo el Estado y, posteriormente, cuando es preciso, los peculiares de cada administración educativa, procurando resaltar las diferencias, más que las analogías.

El informe se ha organizado en tres partes. En la primera, se aborda la estructura general del sistema educativo, el marco legislativo, la participación, la organización de las administraciones educativas y la de los centros docentes, la investigación y la innovación, la inspección y la evaluación, la acción educativa en el exterior y la cooperación internacional.

En la segunda parte se describen las diversas enseñanzas, etapas y niveles que componen el sistema educativo. Se aborda primero la educación infantil y primaria conjuntamente. La íntima conexión de ambos niveles, que comparten planteamientos, centros y profesores, justifica este tratamiento conjunto; sólo en el apartado de ordenación y currículo aparecen diferenciados. Se ha optado por incluir en este capítulo tanto la educación compensatoria como la educación especial, para acentuar su carácter de acciones complementarias que atienden a la diversidad de los alumnos dentro del sistema educativo. Análogos planteamientos se han utilizado para incluir en el siguiente capítulo la educación secundaria obligatoria, el bachillerato (tanto el nuevo bachillerato, como el BUP y el COU o el bachillerato experimental) y la formación profesional, en sus diversas modalidades. Esta segunda parte se completa con tres capítulos dedicados a la educación universitaria, a las enseñanzas de régimen especial y a la educación de las personas adultas, respectivamente.

En la tercera y última parte se ofrece una panorámica de carácter más cuantitativo y dinámico del sistema educativo. A través de 29 unidades de información ordenadas en cinco grandes apartados (datos generales, educación infantil y primaria, educación secundaria y formación profesional, educación universitaria y otros datos) se presentan algunas de las cifras más relevantes de las recogidas en las estadísticas oficiales. Esta parte cuantitativa no pretende, ni puede, sustituir dichas estadísticas, ni es una colección de indicadores sobre el sistema educativo. Lejos de esa intención, su misión es, como la del conjunto del informe, aportar una descripción general e integradora del sistema. Se renuncia, pues, a un planteamiento exhaustivo, o valorativo, propio de otras instancias.

La fuente principal de información para las dos primeras partes ha sido la normativa vi-

gente, tanto la que es de aplicación en todo el Estado, como aquélla desarrollada por las comunidades en el ejercicio de sus competencias en materia de educación. Se ha contado con el asesoramiento de las unidades del Ministerio de Educación y Ciencia en la selección de la información más relevante de cada uno de los asuntos abordados.

En la parte tercera se ha pretendido ofrecer los últimos datos oficiales disponibles. Para los datos nacionales y regionales correspondientes a las enseñanzas de carácter no universitario se han utilizado las estadísticas proporcionadas por la Oficina de Planificación del Ministerio de Educación y Ciencia y, en los que se refiere a la educación universitaria, los datos publicados por el Consejo de Universidades. Estas fuentes se han completado, en algún caso, con la información procedente del Instituto Nacional de Estadística. Para los datos internacionales se ha utilizado la publicación de la OCDE *Education at a Glance*, en su versión de 1995, y el informe *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne* de la Comisión Europea, tanto en su versión de 1994 como el borrador de trabajo de 1995.

Este informe ha sido concebido y elaborado por Enrique Roca, Mercedes Muñoz-Repiso, F. Javier Murillo, Jesús Cerdán, Rosario Navarro, Montserrat Grañeras, Ángel López, Esther Seivane, David Ansoleaga, Ángeles Blanco, Juan Calzón, Patricia Díaz-Caneja, Eva M^a Fernández, Rubén Fernández, Raquel García, Ricardo Lamelas, Amalia Segalerva y Elena Vázquez. Se ha contado con la asistencia del resto de los funcionarios del Área de Estudios e Investigación y del Servicio de Coordinación de la Investigación del CIDE, y con el consejo y la inestimable ayuda de las distintas unidades del Ministerio de Educación y Ciencia. A todos ellos, el CIDE agradece su colaboración, reconociendo las mejoras que ésta ha representado para la elaboración del presente informe.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO I

ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. MARCO LEGISLATIVO DE LA EDUCACIÓN

El marco legislativo que rige y orienta el sistema educativo español está formado por la Constitución española (1978) [L002] y tres leyes orgánicas que desarrollan los principios y derechos establecidos en ella:

- la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU) [L003],
- la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho de Educación (LODE) [L004] y
- la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) [L005].

Con la aprobación de la LOGSE se ha derogado la Ley General de Educación (LGE) de 1970 [L001] (excepto los artículos 10, 11.3, 137 y 144), aunque esta Ley sigue parcialmente vigente hasta que vayan siendo implantadas de modo definitivo las nuevas enseñanzas establecidas por la LOGSE.

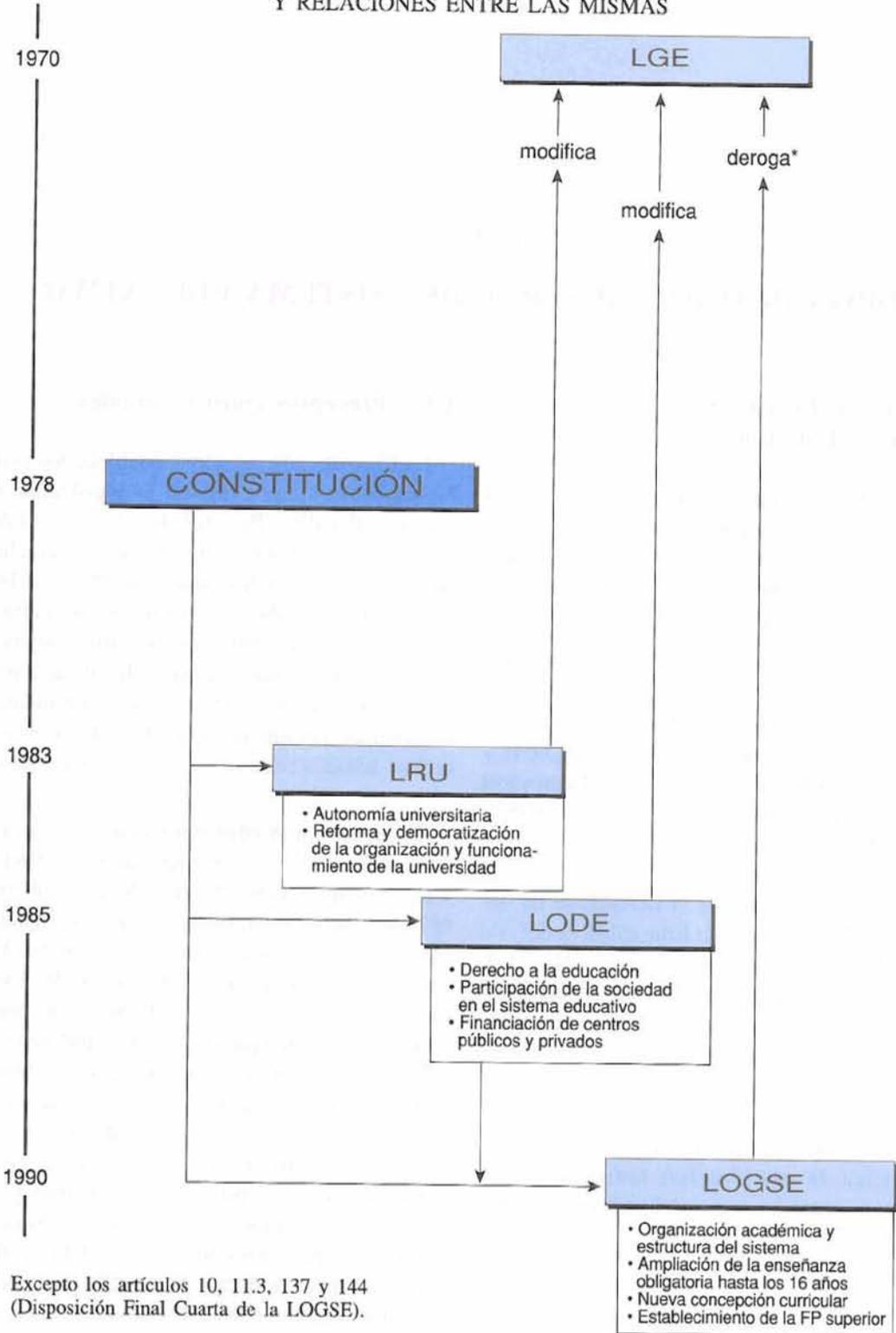
En el gráfico 1.1 puede verse de forma esquemática la distribución temporal y las relaciones entre las leyes que regulan el sistema educativo.

1.1. Preceptos constitucionales

La Constitución española establece los principios básicos que presiden la legislación en materia educativa. Por un lado, reconoce el derecho a la educación como uno de los derechos fundamentales que los poderes públicos deben garantizar, y establece el principio de participación y la autonomía universitaria. Además, distribuye las competencias educativas entre la Administración central y las comunidades autónomas. Finalmente, establece distintos derechos básicos relacionados con la educación.

El **derecho a la educación** aparece recogido en el artículo 27. Sus diez apartados se refieren a los principios generales que deben regir toda normativa educativa, desglosando los aspectos básicos del derecho general a la educación. Estos principios conjugan la obligación del Estado de garantizar el servicio educativo en condiciones de igualdad para todos los españoles con la libertad individual y la participación democrática. En particular, se establece la participación de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza, y la participación de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos. El artículo 27 reconoce también la autonomía de las universidades.

GRÁFICO 1.1. LEYES QUE REGULAN EL SISTEMA EDUCATIVO Y RELACIONES ENTRE LAS MISMAS



(*) Excepto los artículos 10, 11.3, 137 y 144 (Disposición Final Cuarta de la LOGSE).

La Constitución aborda otro aspecto esencial para la ordenación de la educación, que es **la descentralización de la Administración en el Estado de las autonomías**. Las comunidades autónomas pueden asumir competencias de ordenación y administración del sistema educativo en su ámbito de gestión respectivo, con excepción de aquellas que forman parte de la llamada «reserva competencial del Estado»: la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales así como las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución (art. 149.30). También, en el artículo 148.1.17, se encomienda a las comunidades autónomas la enseñanza de sus lenguas que, junto con el castellano, tienen carácter oficial.

Además, en el Título I se recogen **otros derechos que afectan a la educación**, como la libertad de cátedra (art. 20.1.c), la libertad ideológica y religiosa (art. 16), el derecho a la cultura (art. 44), los derechos de los niños según los acuerdos internacionales (art. 39), los derechos humanos en general (art. 10.2.) y los derechos de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos (art. 49).

1.2. Ley de Reforma Universitaria

La Ley de Reforma Universitaria (LRU) desarrolla el precepto constitucional de la autonomía universitaria (art. 27.10) y efectúa una distribución de competencias en materia de educación universitaria entre el Estado, las comunidades autónomas y las propias universidades. De igual manera, establece las bases para la reforma de la organización y funcionamiento de la universidad con el fin de adecuarla al proceso de modernización de la sociedad española.

Las funciones de la universidad al servicio de la sociedad, según la LRU, son la creación,

desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos o para la creación artística; el apoyo científico y técnico al desarrollo económico, social y cultural; y la extensión de la cultura universitaria. Se pretende que la universidad sea un auténtico servicio público dedicado a los intereses generales de la comunidad nacional y de sus respectivas comunidades autónomas; igualmente, se pretende la potenciación de la estructura departamental, que debe permitir la formación de equipos coherentes de investigadores y una notable flexibilización de los currículos.

El reparto de competencias entre el Estado, las comunidades autónomas y las propias universidades se desarrolla en la LRU, por un lado, en los principios de respeto a las competencias que la propia Constitución encomienda al Estado y, por otro, en los de libertad académica (de docencia y de investigación), fundamento y límite de la autonomía universitaria. Esta autonomía se manifiesta como estatutaria o de gobierno, académica o de planes de estudio, financiera o de gestión y de administración de recursos y, finalmente, de selección y promoción del profesorado.

Otros aspectos regulados por la Ley son la simplificación de la estructura jerárquica del profesorado, así como la creación de una carrera docente y de un estatuto peculiar del funcionario docente; la diversificación de las propias universidades, estimulando la competencia para alcanzar los niveles más altos de calidad y excelencia; la creación de un marco para la renovación de la vida académica por parte de las instituciones universitarias, encaminada a conseguir unos centros en los que arraiguen el pensamiento libre y crítico, y la investigación; y la consecución de un instrumento eficaz de transformación social al servicio de la libertad,

la igualdad y el progreso social para hacer posible una realización más plena de la dignidad humana.

1.3. Ley Orgánica del Derecho a la Educación

La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) desarrolla el artículo 27 de la Constitución (a excepción del apartado 10º, que se refiere a la Universidad). Sus objetivos principales son garantizar el derecho a la educación y la libertad de enseñanza y fomentar la participación de la sociedad en la educación, a la vez que racionalizar la oferta de puestos escolares financiados con fondos públicos.

Se reconoce el derecho de todos los españoles a una educación básica que les permita el desarrollo de su personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad, así como el acceso a niveles superiores de educación, sin que puedan existir discriminaciones de ningún tipo. Además, se señalan los grandes fines de la educación, asumidos después por la LOGSE, y que se centran en el desarrollo de la personalidad del alumno, con especial atención a una formación en valores democráticos, en la adquisición de hábitos, técnicas y conocimientos para el desarrollo de una actividad profesional y una participación activa en la vida social y cultural, en la formación en el respeto a la pluralidad lingüística y cultural, así como para la paz, la cooperación y la solidaridad.

Igualmente, se establecen los siguientes derechos de los integrantes de la comunidad educativa:

- Libertad de cátedra de los profesores.
- Derecho de los padres a que sus hijos reciban una educación conforme a los fines establecidos en la Constitución y en la LODE, a escoger centro docente distinto

de los creados por los poderes públicos y a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, a la vez que se garantiza la libertad de asociación de los padres.

- Derecho de los alumnos a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad; a la valoración objetiva de su rendimiento; al respeto de sus convicciones, su integridad y dignidad personales; a participar en el funcionamiento y la vida del centro; a recibir orientación escolar y profesional; a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural; a la protección social en los casos de infortunio familiar o accidente; y a la asociación.
- Derecho de reunión de profesores, personal de administración y servicios, padres y alumnos en los centros docentes.

La Ley clasifica los centros docentes atendiendo conjuntamente a los criterios de titularidad jurídica, origen y carácter de los recursos que aseguran su sostenimiento. Distingue así los centros privados, que funcionan en régimen de mercado, y los centros sostenidos con fondos públicos, y, dentro de éstos, los concertados y los de titularidad pública.

La LODE, por último, regula la participación de los integrantes de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros, a través de los consejos escolares, y en la programación general de la enseñanza, a través del Consejo Escolar del Estado.

1.4. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

La Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), regula

el sistema educativo en sus niveles no universitarios. En primer lugar, la Ley establece que la enseñanza básica comprenderá diez años de escolarización, iniciándose a los 6 años de edad y extendiéndose hasta los 16. Es decir, se amplía la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años, organizada en dos etapas: la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. Además, la Ley reordena el sistema educativo estableciendo en su régimen general las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria —comprendiendo ésta la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio—, la formación profesional de grado superior y la educación universitaria; regula las enseñanzas de régimen especial; establece una reforma profunda de la formación profesional; y define los factores que contribuyen a la mejora de la calidad de la enseñanza.

La LOGSE reitera los grandes fines del sistema educativo y los principios de la actividad educativa definidos en la LODE.

En su Título Preliminar también se define la enseñanza básica contemplada en el artículo 27.4 de la Constitución, determinándose su duración, como ya se ha dicho, en diez años, desde los 6 hasta los 16.

La Ley fija las enseñanzas mínimas que constituyen los aspectos básicos del currículo, para garantizar que la formación de todos los alumnos tenga un contenido común, a la vez que favorece y posibilita un amplio y rico ejercicio de las competencias autonómicas en materia educativa. Además, introduce el concepto de «necesidades educativas especiales», y refuerza los principios de normalización e integración formulados en la Ley sobre Integración Social de los Minusválidos [L266]. Igualmente, la LOGSE supone un avance importante para la mejora de la calidad de la enseñanza, estableciendo que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que la favorecen, entre los que señala la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la in-

Las directrices de la LOGSE comportan elementos innovadores en cuanto a la estructura del sistema educativo y sus etapas y enseñanzas, las nuevas responsabilidades y autonomía de los centros y del profesorado en el desarrollo del currículo, y la exigencia de evaluación del conjunto del sistema. El Ministerio de Educación y Ciencia ha considerado necesario adecuar a la nueva realidad educativa el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento que se establecen en la LODE y, por ello, el Gobierno presentó al Parlamento el proyecto de Ley de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

Esta Ley profundiza lo dispuesto en la LODE, en su concepción participativa, y completa la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la LOGSE. Aborda, en primer lugar, la participación en el gobierno de los centros y en actividades complementarias y extraescolares, y regula también la autonomía de gestión de los centros docentes públicos, la elaboración y publicación de su proyecto educativo y la autonomía en la gestión de los recursos.

Se regulan a continuación los órganos de gobierno de los centros docentes públicos, los distintos contenidos y modalidades de la evaluación, así como los informes de sus resultados. Se aborda la inspección de educación y se regula el ejercicio de la supervisión e inspección por las administraciones educativas.

Finalmente, se establecen medidas para garantizar la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y para que todos estos centros sean de igual modo partícipes de las medidas que favorecen la calidad de la enseñanza y queden sometidos a equivalentes mecanismos de control social.

novación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.

Por otra parte, con esta Ley se fomenta la diversidad e identidad cultural, lingüística y educativa de cada comunidad, permitiendo el desarrollo del bilingüismo en el sistema educativo y la impartición de materias propias de la cultura de cada territorio.

2. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo español se encuentra actualmente en un proceso de reforma global de todas sus etapas y niveles de enseñanza, como consecuencia de la implantación progresiva de las nuevas enseñanzas establecidas en la LOGSE, que afecta tanto a la estructura de los mismos como al currículo, la organización del profesorado, los centros y otros aspectos.

Esto hace necesario describir, en primer lugar, la estructura del sistema educativo tal y como queda establecido por la LOGSE y por la LRU; y, en segundo lugar, las enseñanzas del sistema establecido por la LGE que aún están en vigor.

2.1. El sistema educativo establecido por la LOGSE y la LRU

La LOGSE estructura el sistema educativo en enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial. Se incluyen dentro de las primeras la educación infantil, la educación primaria, la educación secundaria (que comprende la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio), la formación profesional de grado superior y la educación universitaria. Como en-

señanzas de régimen especial se contemplan las enseñanzas artísticas y la enseñanza de idiomas. Se regulan también la educación de las personas adultas y la educación especial, así como las acciones educativas cuyo objetivo primordial es la compensación de las desigualdades. La educación universitaria se regula en la LRU.

2.1.1. Enseñanzas de régimen general

La *educación infantil*, que comprende hasta los seis años de edad, es la primera etapa del sistema educativo, de carácter no obligatorio. Está dividida en dos ciclos, el primero hasta los 3 años de edad y de los 3 a los 6 el segundo. A pesar de su no obligatoriedad, la LOGSE da a esta etapa un tratamiento inequívocamente educativo, en contraposición con la función de guarda y custodia que en muchas ocasiones ha venido desempeñando.

La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen los diez cursos de enseñanza básica, obligatoria y común para todos los alumnos.

La *educación primaria*, de los 6 a los 12 años de edad, es la primera etapa obligatoria del sistema. Se organiza en tres ciclos de dos cursos académicos cada uno.

La *educación secundaria* comprende las siguientes etapas: la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional específica de grado medio.

La *educación secundaria obligatoria* completa la enseñanza básica y abarca cuatro cursos académicos, entre los 12 y los 16 años de edad. Recoge los dos años de extensión de la educación obligatoria y gratuita que fija la LOGSE, lo que la configura como una etapa educativa nueva, con características propias.

Los alumnos que alcancen todos los objetivos de esta etapa reciben el título de *Graduado en Educación Secundaria*, que faculta para acceder al bachillerato o a la formación profesional de grado medio. Para aquellos alumnos que no superen dichos objetivos y, por lo tanto, no alcancen el título mencionado, se pueden organizar programas específicos de *garantía social*, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios, fundamentalmente en la formación profesional específica de grado medio.

El nuevo **bachillerato** regulado por la LOGSE tiene una duración de dos años (16-18 años de edad). Los alumnos que obtienen una evaluación positiva en todas las materias de cualquiera de las modalidades reciben el título de *Bachiller*, con el que pueden acceder a la formación profesional específica de grado superior o a la universidad, en las condiciones que se establecen en cada caso.

La **formación profesional** proporciona el conjunto de enseñanzas que capacitan para el desempeño cualificado de las distintas profesiones. Incluye igualmente aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional, que se regulará por una normativa específica.

La *formación profesional de base* queda integrada en la formación general, tanto en la educación secundaria obligatoria como en el bachillerato, con el fin de facilitar una formación básica de carácter profesional pero sin circunscribirse a las enseñanzas específicamente orientadas a una profesión.

La *formación profesional específica* constituye la formación estrictamente profesional. Está concebida como una etapa terminal y se

estructura en dos grados: la formación profesional de grado medio y la formación profesional de grado superior. El primero de ellos se inserta inmediatamente después de la educación secundaria obligatoria. Para acceder a él es necesario hallarse en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.

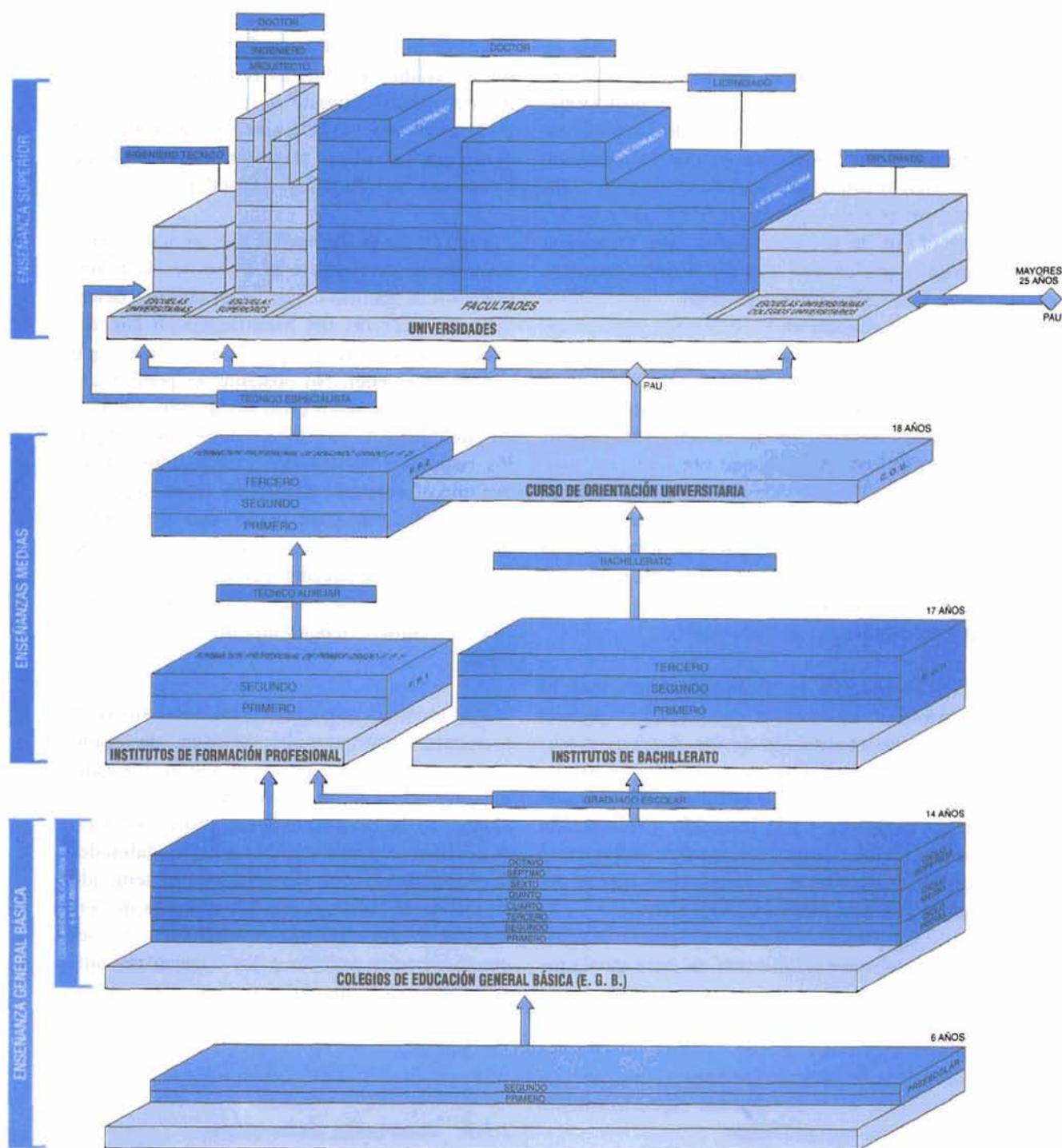
Para cursar la formación profesional de grado superior se requiere el título de Bachiller, pudiéndose además exigir haber cursado determinadas materias del bachillerato en concordancia con los estudios profesionales a los que se quiere acceder. No obstante, es posible acceder a la formación profesional específica — en cualquiera de sus dos grados— sin cumplir los requisitos académicos establecidos, siempre que el aspirante demuestre tener la preparación suficiente para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas, superando una prueba específica. Para acceder por esta vía a la formación profesional específica de grado superior se requiere tener cumplidos 20 años de edad.

Los alumnos que superen las enseñanzas de formación profesional específica de grado medio y de grado superior recibirán, respectivamente, el título de *Técnico* y de *Técnico Superior* de la correspondiente profesión. Con el primero se puede acceder a las modalidades de bachillerato que se determinen, teniendo en cuenta su relación con los estudios de formación profesional correspondientes. El segundo permite acceder a las enseñanzas universitarias que guarden relación con los estudios de formación profesional anteriormente cursados.

2.1.2. Educación universitaria

La organización de los estudios universitarios se establece mediante ciclos de al menos dos años de duración. En función de éstos, se

GRÁFICO 1.2. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
Ley General de Educación (1970)



BUP BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE
 CCU CURSO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA
 EGB EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
 FP1 FORMACIÓN PROFESIONAL DE PRIMER GRADO
 FP2 FORMACIÓN PROFESIONAL DE SEGUNDO GRADO
 PAU PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

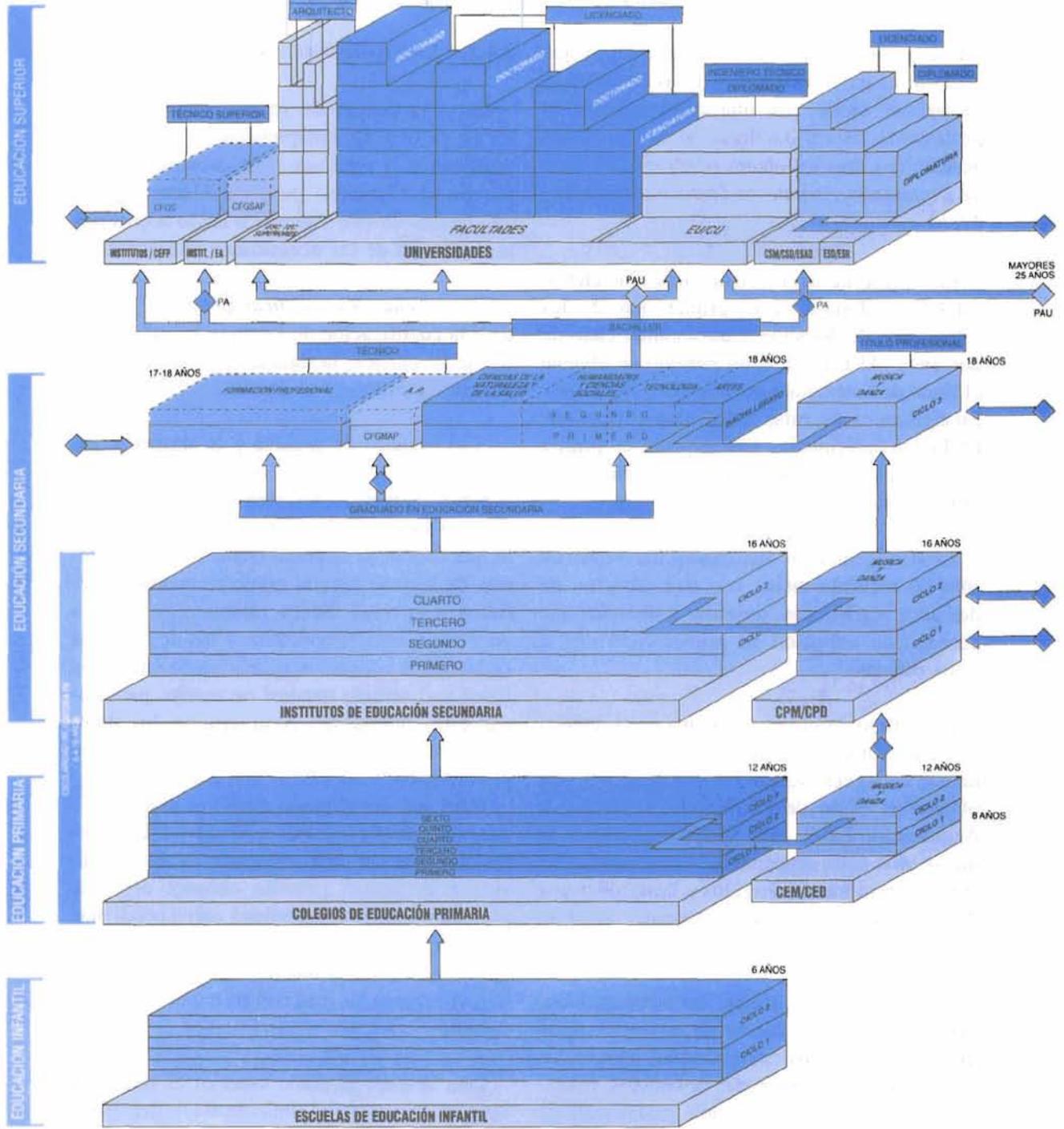
PAU PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

VÍAS DE ACCESO.

Vías de acceso de un nivel de enseñanza a otro o desde el exterior del sistema mediante prueba de acceso específica. Existen otras vías de acceso entre las distintas enseñanzas de un mismo nivel sobre las que se puede obtener información en los centros respectivos.

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)

Ley de Reforma Universitaria (1983)



- AP ARTES PLÁSTICAS
- CEFP CENTROS ESPECÍFICOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL
- CFGM CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO
- CFGMAP CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO DE ARTES PLÁSTICAS
- CFGS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR
- CFGSAP CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR DE ARTES PLÁSTICAS
- CU COLEGIOS UNIVERSITARIOS
- CEU CONSERVATORIOS ELEMENTALES DE DANZA
- CEM CONSERVATORIOS ELEMENTALES DE MÚSICA
- CPD CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE DANZA

- CPM CONSERVATORIOS PROFESIONALES DE MÚSICA
 - CSD CONSERVATORIOS SUPERIORES DE DANZA
 - CSM CONSERVATORIOS SUPERIORES DE MÚSICA
 - EA ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS
 - ESAD ESCUELA SUPERIOR DE ARTE DRAMÁTICO
 - ESD ESCUELA SUPERIOR DE DISEÑO
 - ESR ESCUELA SUPERIOR DE RESTAURACIÓN Y CONSERVACIÓN DE BIENES CULTURALES
- ↑ VIAS DE ACCESO. Vías de acceso de un nivel de enseñanza a otro o desde el exterior del sistema mediante prueba de acceso específica. Existen otras vías de acceso entre las distintas enseñanzas de un mismo nivel sobre las que se puede obtener información en los centros respectivos.
- Los años que figuran entre paréntesis corresponden a los de implantación de los respectivos cursos del nuevo sistema.

- EU ESCUELA UNIVERSITARIA
- PA PRUEBAS DE ACCESO
- PAU PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD
- PAU PRUEBA DE ACCESO sin necesidad de cumplir los requisitos académicos.

establecen los distintos tipos de enseñanzas que ofrecen las universidades. Así, las enseñanzas de **primer ciclo**, con una clara orientación profesional, tienen una duración de tres cursos académicos, tras los cuales se obtiene el título de *Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico*.

En el caso de las enseñanzas de **dos ciclos**, éstas se configuran en un primer ciclo de dos o tres años de duración y un segundo ciclo de dos años. Al finalizar este período se obtiene el título de *Licenciado, Arquitecto o Ingeniero*. En algunos casos, estas enseñanzas ofrecen una titulación intermedia, tras superar el primer ciclo, similar al que otorgan las enseñanzas de primer ciclo.

Existen igualmente enseñanzas universitarias **sólo de segundo ciclo**, con una duración de dos años académicos, dirigidas a alumnos que posean una titulación de primer ciclo afín a estos estudios.

Por último, la oferta formativa en la universidad se completa con un conjunto de enseñanzas de **tercer ciclo**, a las que se accede tras obtener el título de *Licenciado, Ingeniero o Arquitecto*. Estos estudios comprenden al menos dos años académicos, estructurados en cursos y seminarios dirigidos a desarrollar una *Tesis Doctoral* que permite acceder al título de *Doctor*.

Además de esta oferta, las universidades pueden desarrollar cursos de especialización dirigidos a titulados universitarios, arquitectos o ingenieros, y que están orientados fundamentalmente a la aplicación profesional de los conocimientos adquiridos en los estudios universitarios que han realizado. La superación de estos cursos supone la obtención de un título de postgrado, aportado por la universidad que los imparte, pero sin reconocimiento oficial.

2.1.3. Enseñanzas de régimen especial

Las enseñanzas de régimen especial que define la LOGSE comprenden las enseñanzas artísticas y la enseñanza de idiomas, pero se faculta al Gobierno para establecer nuevas enseñanzas de este régimen si así lo aconsejara la evolución de las necesidades educativas.

Las *enseñanzas artísticas* pretenden garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño.

Los estudios de **música** y de **danza** se estructuran en tres grados: elemental, medio y superior. Esta estructuración supone una novedad que incorpora la nueva Ley, sobre todo en lo que concierne al grado elemental. Los criterios de ingreso para el grado elemental se refieren a la edad idónea (alumnos de ocho a doce años, correspondientes a los dos últimos ciclos de la educación primaria), la condición física y el sentido musical necesarios para iniciar estas enseñanzas. A su término, los alumnos que hayan alcanzado los objetivos reciben el correspondiente certificado acreditativo.

Para acceder al grado medio es preciso realizar una prueba específica de acceso. La superación del tercer ciclo del grado medio de música o de danza permite obtener el título profesional de la especialidad correspondiente. Además, los alumnos que hayan terminado el tercer ciclo pueden obtener el título de Bachiller, si superan las materias comunes del bachillerato.

Para acceder al grado superior es necesario estar en posesión del título de Bachiller, haber aprobado los estudios del tercer ciclo de grado medio y superar la prueba específica de acceso. No obstante, se puede acceder sin cumplir estos requisitos si el aspirante demuestra tener los conocimientos y las aptitudes propias del grado medio, así como las habilidades especí-

ficas necesarias. Quienes superen este grado, obtendrán el título superior en la especialidad correspondiente, que será equivalente al de licenciado universitario.

Las enseñanzas de **arte dramático** comprenden un sólo grado de carácter superior. Para acceder a estos estudios es preciso estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba específica, aunque se puede acceder, también en este caso, sin cumplir estos requisitos si el aspirante demuestra tener las habilidades específicas. La superación de estas enseñanzas permite obtener el *Título Superior de Arte Dramático*, equivalente al de licenciado.

Las enseñanzas de **las artes plásticas y de diseño** comprenden estudios relacionados con las artes aplicadas, los oficios artísticos, el diseño en sus diversas modalidades y la conservación y restauración de bienes culturales. Estas enseñanzas están organizadas en ciclos de formación específica de grado medio y superior. Para el acceso al grado medio es necesario estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria y superar una prueba específica.

El acceso a los ciclos de grado superior requiere que los alumnos estén en posesión del título de Bachiller, además de la superación de las pruebas que se establezcan. No tendrán que someterse a estas pruebas quienes hayan cursado en el bachillerato determinadas materias concordantes con los estudios profesionales en los que se quiere ingresar. Como en casos anteriores, en determinados supuestos tampoco hará falta cumplir los requisitos académicos. Los ciclos formativos de estas enseñanzas incluyen también fases de formación práctica en empresas, estudios y talleres, así como la elaboración de proyectos.

Los estudios de la especialidad de **conservación y restauración de bienes culturales**

tienen el carácter de estudios superiores. La titulación de los alumnos que los superen es equivalente a la de diplomado universitario. Asimismo, tienen este carácter los estudios de **diseño**, siendo también equivalente su titulación a la de diplomado.

Las enseñanzas de **idiomas** son impartidas en las escuelas oficiales de idiomas. Para acceder a ellas es requisito imprescindible haber cursado el primer ciclo de la enseñanza secundaria obligatoria o estar en posesión del título de Graduado Escolar, del Certificado de Escolaridad o del de estudios primarios.

2.1.4. Educación especial

En la LOGSE se contemplan también los mecanismos necesarios para la atención a alumnos con **necesidades educativas especiales**. El concepto de necesidades educativas especiales está en relación con la idea de diversidad de los alumnos. Todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas individuales, de tipo técnico o material, que tienen por objeto asegurarles la consecución de los fines generales de la educación.

La atención a las necesidades educativas especiales se dirige también a aquellos alumnos que, de forma complementaria y más especializada, pueden precisar otro tipo de ayudas menos usuales. La atención a las necesidades educativas especiales se define como el conjunto de apoyos y adaptaciones que el alumno necesita para realizar sus procesos de desarrollo y aprendizaje dentro del sistema educativo en centros ordinarios.

La escolarización diferenciada en unidades o centros específicos de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en un cen-

tro educativo ordinario. Dicha situación será revisada periódicamente, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen de mayor integración.

2.1.5. Educación de las personas adultas

La LOGSE regula también la **educación de las personas adultas** y establece que la educación permanente es el principio de todo el sistema educativo. Se pretende superar la concepción histórica de una educación de adultos concebida con carácter compensatorio y en ámbitos relacionados con la alfabetización y la compensación del fracaso escolar. Dentro de este marco de la educación permanente, la educación de las personas adultas tiene por objeto preparar a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar la incorporación de estas personas a las distintas enseñanzas, garantizándoles que puedan adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Estas enseñanzas se pueden cursar en dos modalidades: presencial y a distancia.

2.2. El sistema educativo en la Ley General de Educación

La Ley General de Educación de 1970 estableció cuatro niveles educativos: educación preescolar, educación general básica (EGB), bachillerato unificado y polivalente (BUP) y educación universitaria. La formación profesional (FP), aunque no se contemplaba como «nivel educativo» en sentido estricto, constituye también una pieza sustancial del sistema y forma parte —junto con el BUP— de lo que se ha venido denominando «enseñanzas medias». El BUP y la FP son en realidad la rama general y profesional, respectivamente, de la enseñanza secundaria. Además, se incluyen dentro del

sistema educativo la educación permanente de adultos, las enseñanzas especializadas y la educación especial.

La **educación preescolar** constituía el primer nivel, de carácter no obligatorio. En ella se diferenciaban dos etapas: el jardín de infancia, para niños de dos y tres años y la escuela de párvulos, para niños de cuatro y cinco años.

La **educación general básica (EGB)**, de ocho cursos de duración (para alumnos de 6 a 14 años), era la etapa de educación primaria básica, común y obligatoria para todos los alumnos. A su término, los alumnos que superaban con éxito los objetivos previstos obtenían el *Graduado Escolar* y podían pasar tanto a FP como a BUP. Los alumnos que no superaban los objetivos obtenían el *Certificado de Escolaridad*, que limitaba la posibilidad de continuar estudios únicamente a la formación profesional. La EGB estaba dividida en tres ciclos: inicial, de dos cursos de duración, entre los 6 y los 8 años de edad; medio, de tres cursos, entre los 8 y los 11; y superior, de tres cursos, entre los 11 y los 14.

El **bachillerato unificado y polivalente (BUP)** constituye, junto con el curso de orientación universitaria (COU), la rama académica de la educación postobligatoria. La finalidad que la LGE atribuye al BUP es doble: por un lado, preparar a los alumnos para el acceso a los estudios superiores o a la formación profesional de segundo grado y, por otro, dotarles de la necesaria preparación para la vida activa. Para acceder al BUP los alumnos deben haber superado satisfactoriamente los estudios de EGB y estar en posesión del título de Graduado Escolar o de Técnico Auxiliar (FP I). El título de *Bachiller* se obtiene al aprobar todas las asignaturas de los tres cursos, sin ningún tipo de prueba final; habilita para realizar el curso de orientación universitaria, para pasar a formación profesional de segundo grado y para

desempeñar diversos trabajos de tipo medio que sólo requieren esta titulación.

Los alumnos que deseen seguir enseñanzas universitarias deben realizar el **curso de orientación universitaria** (COU), concebido como un curso intermedio entre la enseñanza secundaria y los estudios superiores, y al que se accede con el título de Bachiller o el de Técnico Especialista (FP II). La finalidad que le atribuye la LGE es triple: ampliar la formación de los alumnos en ciencias básicas, orientarles en la elección de las profesiones para las que demuestren mayores aptitudes e inclinaciones, así como adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior.

La **formación profesional** constituye la rama profesional de la enseñanza secundaria. La LGE configuró estos estudios como una rama paralela a los de bachillerato. No obstante, dado que se conciben como enseñanzas específicas para el ejercicio de una profesión, no constituyen propiamente un nivel educativo. Su finalidad, de acuerdo con la LGE, es capacitar a los alumnos para ejercer la profesión elegida, además de continuar su formación integral, por lo que estas enseñanzas deben guardar una estrecha conexión con la estructura y previsiones del empleo. La LGE estructuró la formación profesional en tres grados, aunque la de tercer grado nunca fue reglamentada ni desarrollada. Por lo tanto, se organiza a todos los efectos en dos niveles: formación profesional de primer grado (FP I) y formación profesional de segundo grado (FP II).

La FP I tiene dos cursos de duración, y carácter obligatorio y gratuito para todos aquellos alumnos que no continúen estudios de bachillerato. Puede realizarse en más de 20 ramas distintas, subdivididas a su vez en especialidades. Para acceder a estos estudios no es necesario estar en posesión del título de Graduado

Escolar, por lo que, en la práctica, la formación profesional de primer grado se convirtió en una vía a la que accedían los alumnos que no podían seguir la académica. Los alumnos que superan la FP I obtienen el título de *Técnico Auxiliar*.

La FP II tiene, en la práctica, una duración de tres años, y comprende más de 60 especialidades. Se puede acceder a ella con el título de Bachiller, con el de Técnico Auxiliar o con otras titulaciones equivalentes procedentes de planes de estudio anteriores y ya extinguidos. Los alumnos que superan positivamente la FP II, en cualquiera de sus dos regímenes, obtienen el título de *Técnico Especialista*, que permite acceder a COU o directamente a las escuelas universitarias que imparten enseñanzas análogas a las cursadas.

En 1983 se inició un programa experimental denominado **reforma experimental de las enseñanzas medias**. Se establecieron dos ciclos: el primero, común a todos los alumnos; el segundo, con dos posibilidades complementarias: una de tipo académico, los bachilleratos, y otra de tipo estrictamente profesional, organizada en módulos profesionales, algunos de los cuales aún se encuentran en vigor (capítulo 5).

La LGE recogía también otros tipos y modalidades de enseñanza, distintos a los niveles educativos mencionados, pero incluidos dentro del sistema de educación permanente que la Ley pretendía establecer: la **educación permanente de adultos**, que podía realizarse en centros especialmente creados para tal fin o en sectores específicos de los centros ordinarios; las **enseñanzas especializadas**, es decir, aquellas que, en razón de sus características, no estaban integradas en los niveles, ciclos y grados del régimen común; y, por último, la **educación especial**, cuya organización y fines han sido profundamente reformados en los últimos años, al ponerse en práctica el programa

de integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

2.3. Calendario de implantación de las enseñanzas reguladas por la LOGSE

Durante el período de implantación de la reforma, que se viene realizando de manera progresiva de acuerdo con el calendario establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia, y que se prolonga hasta el curso 2000-01 (tabla 1.1) [L006], se mantiene una estructura mixta en la que coexisten los nuevos niveles de la LOGSE ya implantados, con las enseñanzas de la LGE a las que aún no ha alcanzado la reforma. Junto a esta implantación generalizada y gradual del nuevo sistema, se ha desarrollado la implantación anticipada de algunos niveles en un número determinado de centros.

Así pues, la situación de la implantación de la reforma en el curso 1995-96 es la siguiente:

- El segundo ciclo de la **educación infantil** y la **educación primaria** se encuentran ya completamente implantados.
- La **educación secundaria obligatoria** continúa su implantación anticipada. Hasta el año académico 1996-97 no se generalizará el primer curso de educación secundaria obligatoria; el segundo se pondrá en marcha en el 1997-98, año en que se dejará de impartir octavo de EGB. El tercer curso se generalizará en el curso 1998-99, y en el siguiente el cuarto curso.
- El **bachillerato** también se está implantando de manera anticipada en algunas comunidades. De esta forma, coexisten los estudios de BUP y COU con los del nuevo bachillerato e, incluso, con la reforma experimental de las enseñanzas medias, en algunas comunidades. Hasta el curso

1998-99 no se implantará con carácter general el primer curso de bachillerato, dejando de impartirse definitivamente el BUP. En el siguiente año, el COU será sustituido por el segundo curso de bachillerato.

- Igualmente, en la **formación profesional** reglada también coexisten tres subsistemas distintos: la formación profesional de primer y segundo grados, regulada por la LGE; los módulos profesionales experimentales, que se integran dentro del programa experimental de la reforma experimental de las enseñanzas medias y, por último, los ciclos formativos de la formación profesional específica que contempla la LOGSE. La formación profesional específica de grado medio se viene implantando progresivamente en estos años, debiendo completarse su generalización en el año académico 1999-2000. En el año académico 1998-99 dejará de impartirse el primer curso de formación profesional de segundo grado en régimen de enseñanzas especializadas y el curso de enseñanzas complementarias para el acceso del primero al segundo grado de formación profesional en régimen general. El segundo curso de formación profesional de primer grado dejará de impartirse en el curso 1999-2000, así como el segundo curso de formación profesional de segundo grado en régimen de enseñanzas especializadas y el primero de formación profesional de segundo grado del régimen general. Por lo que respecta a la formación profesional específica de grado superior, deberá estar generalizada en el curso 2000-01, habiéndose implantado anticipadamente ya desde el curso 1994-95.
- Las **enseñanzas artísticas** continúan su proceso de implantación iniciado en el curso 1992-93. Los estudios correspon-

dientes al grado elemental de las nuevas enseñanzas de música se están ya impartiendo, estando prevista la implantación progresiva del grado medio a partir del curso 1995-96, y del grado superior a partir de 1997-98. Por lo que se refiere a las enseñanzas de danza, también está implantado el grado elemental, estando prevista la generalización del grado medio, a curso por año, en el período comprendido entre

1996-97 y 2000-01. El grado superior se pondrá en marcha a partir del año 1997-98. Por último, los estudios superiores de diseño no comenzarán a impartirse hasta el 1997-98.

- No se ha fijado aún un calendario de implantación para las **enseñanzas de idiomas**, ni para la **educación de las personas adultas**.

TABLA 1.1. CALENDARIO GENERAL DE APLICACIÓN DE LA LOGSE

CURSO	SE IMPLANTA	DEJA DE IMPARTIRSE
1991-92	* Educación infantil	
1992-93	* 1º y 2º ed. primaria * 1º arte dramático * 1º y 2º grado elemental de música	* 1º y 2º EGB * 1º arte dramático (plan antiguo)
1993-94	* 3º y 4º ed. primaria * 2º arte dramático * 3º grado elemental de música * 1º grado elemental de danza	* 3º y 4º EGB * 2º arte dramático
1994-95	* 5º ed. primaria * 3º arte dramático * 2º grado elemental de danza * 4º grado elemental de música	* 5º EGB * 3º arte dramático
1995-96	* 6º ed. primaria * 1º grado medio música * Especialidad de canto (música) * 3º grado elemental de danza	* 6º EGB
1996-97	* 1º educación secundaria obligatoria * 1º grado medio de danza * 4º grado elemental de danza * 2º grado medio de música	* 7º EGB
1997-98	* 2º educación secundaria obligatoria * 1º grado superior danza (progresivamente) * 1º grado superior música (progresivamente) * 2º grado medio de danza * 3º grado medio de música * Inicio implantación de los estudios superiores de diseño	* 8º EGB
1998-99	* 3º educación secundaria obligatoria * 1º bachillerato * 3º grado medio de danza * 4º grado medio de música	* 1º BUP * 3º BUP * 1º FP I * 1º FP II (Régimen de enseñanzas especializadas) * Curso de acceso a la FP de régimen general
1999-00	* 4º educación secundaria obligatoria * 2º bachillerato * Formación profesional específica de grado medio * 4º grado medio de danza * 5º grado medio de música	* 2º BUP * COU * 2º FP I * 2º FP II (R. de enseñanzas especializadas) * 1º FP II (Régimen general)
2000-01	* Formación profesional específica de grado superior * 5º grado medio de danza * 6º grado medio de música	* 3º FP II (R. de enseñanzas especializadas) * 2º FP II (R. general) * Plan antiguo de danza * Plan antiguo de música

CAPÍTULO II

PARTICIPACIÓN SOCIAL Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

1. DESCENTRALIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN

1.1. Administraciones educativas

La Administración del Estado se ha ido transformando para ajustarse al modelo descentralizado establecido por la Constitución española de 1978. En el ámbito de la educación, dicho proceso de transformación consiste en la asunción por parte de las comunidades autónomas de **competencias** en materia de educación y de los **medios** (personales, funcionales, materiales y de toda índole) para su ejercicio. La necesidad de un acto formal de traspaso de tales medios obliga a distinguir entre el momento de asunción de competencias y el de efectivo ejercicio de éstas, entre los cuales puede haber un período intermedio en el que las competencias han sido transferidas pero no los medios para su ejercicio efectivo, que siguen residiendo en el Estado.

Hasta el momento, siete comunidades autónomas ejercen ya las competencias plenas asumidas en materia educativa (Andalucía, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Navarra y País Vasco). Las comunidades autónomas restantes (Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Islas Baleares, La Rioja, Madrid y Mur-

cia), aunque ya se encuentran dotadas de plenas competencias educativas, se hallan aún en el período intermedio mencionado, de modo que el Ministerio de Educación y Ciencia sigue ejerciendo la administración educativa en el ámbito territorial de estas diez comunidades, constituyendo lo que se denomina «territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia».

Este modelo descentralizado distribuye las competencias educativas entre las reservadas al Estado, cuyo ámbito de aplicación lo constituye todo el territorio nacional, las confiadas a las comunidades autónomas y las encomendadas a los municipios. En la tabla 2.1 se recoge una síntesis de dicha distribución de competencias.

1.1.1. Administración educativa del Estado

El Estado tiene reservado el ejercicio en exclusiva de las competencias que salvaguardan la homogeneidad y unidad sustancial del sistema educativo y que garantizan las condiciones de igualdad básica de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos educativos fundamentales, determinados por la Constitución. Son, en su mayor parte, de índole **normativa**, para la regulación de los elemen-

TABLA 2.1. ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA DEL SISTEMA EDUCATIVO

NIVELES ADMINISTRATIVOS	COMPETENCIAS	ESTRUCTURAS ADMINISTRATIVAS
Administración central o del Estado	Ordenación general del sistema, requisitos mínimos de los centros, planificación general de la enseñanza, alta inspección, evaluación general del sistema educativo, política de ayuda al estudio, titulación y administración de los centros públicos en el extranjero y régimen jurídico de los centros extranjeros en España, cooperación internacional en materia de enseñanza, etc.	<p><i>Servicios centrales</i> del Ministerio de Educación y Ciencia</p> <p>.....</p> <p>Servicios periféricos:</p> <p>a) En las comunidades autónomas en el ejercicio de sus competencias: <i>oficinas de educación y ciencia</i> y <i>Alta Inspección</i></p> <p>b) En el territorio gestionado por el MEC: <i>direcciones provinciales</i></p>
Administración local	Titularidad administrativa en su territorio, creación y autorización de centros, administración de personal, desarrollo de la programación de la enseñanza, orientación y atención al alumnado, inspección evaluación de enseñanzas, centros y profesores, y ayudas y subvenciones.	<p>Comunidades autónomas en el ejercicio de sus competencias educativas: <i>departamentos o consejerías de educación</i> de los respectivos gobiernos autonómicos</p> <p>.....</p> <p>Territorio gestionado por el MEC: <i>direcciones provinciales</i></p>
Administración autonómica	Provisión de solares para la construcción de centros públicos. Conservación, mantenimiento y reforma de los colegios de educación primaria. Programas de actividades extraescolares y complementarias.	Distintos servicios municipales de educación

tos o aspectos básicos del sistema, aunque el Estado cuenta también con competencias **ejecutivas**.

Así, es competencia del Estado la promulgación de las normas básicas que concretan el derecho constitucional a la educación, a través del establecimiento de la ordenación general del sistema educativo y la determinación de los requisitos mínimos de los centros de enseñanza.

También tiene el Estado la responsabilidad exclusiva sobre la programación general de la enseñanza, la fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de los títulos académicos y profesionales válidos en todo el territorio español. Como instrumento de supervisión y control del cumplimiento de esta normativa básica, el Estado cuenta con el Servicio de Alta Inspección. La política de ayuda al estudio con cargo a los Presupuestos Generales del Estado es, asimismo,

competencia estatal, así como la titularidad y administración de los centros públicos en el extranjero, el régimen jurídico de los centros extranjeros en España y la cooperación educativa internacional.

El Ministerio de Educación y Ciencia, en calidad de órgano de la administración central del Estado, se encarga de ejercer dichas competencias.

El Ministerio se organiza en servicios centrales, que conforman la estructura básica del Departamento, y servicios periféricos, a través de los cuales se gestionan las tareas en el ámbito regional y provincial. Los servicios periféricos desempeñan una función diferente según la capacidad legislativa y ejecutiva de las comunidades autónomas:

a) De modo transitorio, el Ministerio de Educación y Ciencia actúa como administración educativa, a través de las direcciones provinciales, en los territorios de las comunidades autónomas que aún no se hallan en ejercicio de las competencias transferidas.

b) En las comunidades autónomas que se encuentran ya en pleno ejercicio de sus competencias educativas, la administración del Estado cuenta con órganos periféricos con capacidad ejecutiva para llevar a cabo las competencias educativas exclusivamente estatales. Estos órganos son los servicios de la Alta Inspección y las oficinas de educación.

1.1.2. *Administraciones educativas autonómicas*

A las comunidades autónomas les corresponden competencias **normativas**, para el desarrollo de las normas estatales básicas y la regulación de los elementos o aspectos no básicos del sistema educativo, así como las competen-

cias **ejecutivo-administrativas** de gestión del sistema educativo en su propio territorio, con la excepción de las muy escasas de esta índole que le están reservadas al Estado.

De esta manera, las comunidades autónomas asumen las competencias, funciones y servicios que antes correspondían a las direcciones provinciales del Ministerio de Educación, incluido el Servicio de Inspección Técnica de Educación. El gobierno de cada comunidad ostenta la titularidad administrativa en su territorio y las funciones derivadas de ella, y es competente para la creación, autorización y funcionamiento de centros docentes públicos y privados, para la administración de personal y para la nueva construcción, equipamiento y reforma de centros. Igualmente, los servicios de atención al alumnado (orientación escolar, equipos multiprofesionales) son organizados por cada comunidad.

Las administraciones autonómicas desarrollan las disposiciones del Estado en materia de programación de la enseñanza y regulación de los niveles, modalidades, grados y especialidades de ésta, llevan a cabo planes de experimentación e investigación pedagógica, tramitan y conceden subvenciones a la gratuidad de los centros docentes privados, gestionan becas y ayudas al estudio y regulan la composición y funciones del Consejo Escolar que, para su ámbito territorial, existe en cada comunidad autónoma.

Cada comunidad autónoma en el ejercicio de plenas competencias educativas tiene su propia administración educativa, estructurada como *Departamento* o *Consejería de Educación*. En las comunidades que aún no se hallan en el ejercicio de las competencias transferidas, el Ministerio de Educación funciona como administración educativa, en igualdad de nivel con las administraciones autonómicas. En estas comunidades también existe Departamento

o Consejería de Educación, pero con un alcance limitado en sus responsabilidades. No obstante, realizan tareas de carácter educativo (generalmente en campos tales como educación infantil, educación de adultos, etc.) que suelen llevarse a cabo a través de convenios o acuerdos de cooperación con el Ministerio de Educación y Ciencia.

Una particularidad la constituyen las comunidades autónomas que no están en el ejercicio de sus competencias y tienen lengua propia distinta al castellano, que ejercen la competencia exclusiva de fomento de la enseñanza de su lengua, de acuerdo con los preceptos constitucionales. Éste es el caso de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.

También existen estructuras administrativas con otro nivel y ámbito territorial (por ejemplo, provincial o comarcal), cuya actuación se desarrolla a través de servicios periféricos de las respectivas administraciones autonómicas.

1.1.3. Servicios educativos de las administraciones locales

La administración local colabora con las administraciones educativas a través de sus servicios educativos. Los cometidos que la legislación reconoce y encomienda a las corporaciones locales no confieren a éstas la condición de «administración educativa», sino que se reconoce su capacidad para cooperar con las administraciones central y autonómicas en el desarrollo de la educación.

Esta cooperación queda regulada en la LODE y en la Ley de Bases de Régimen Local [L015], y posteriormente es recogida y actualizada conforme a la nueva ordenación del sistema educativo para el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia [L031].

La administración central y las comunidades autónomas pueden delegar en los municipios

el ejercicio de competencias en aspectos que afecten directamente a los intereses de éstos. También las diputaciones podrían recibir competencias por delegación de las comunidades autónomas. No hay una estructura común a todos los ayuntamientos encargada de desempeñar estas funciones. En la mayoría existe una Concejalía de Educación; algunos han creado institutos municipales de educación.

Los municipios asumen generalmente competencias relacionadas con la provisión de solares para la construcción de centros públicos, y con la conservación, reparación, vigilancia y gastos de mantenimiento de los centros de educación infantil y primaria. Asimismo, corresponde a los municipios la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria y de la prestación del servicio educativo, así como la realización de actividades o servicios complementarios.

Las corporaciones locales tienen capacidad para crear consejos escolares de ámbito municipal, cuyo cometido es informar a la administración educativa sobre asuntos concernientes a las competencias educativas municipales. Asimismo, la participación municipal también comprende la representación en los consejos escolares de las comunidades autónomas y en los consejos escolares de los centros.

1.1.4. Coordinación entre las distintas administraciones educativas

Existe un conjunto de funciones para las que es necesaria la concurrencia de los diversos niveles administrativos, como son las decisiones de política educativa que afectan al conjunto del sistema y la planificación general de la enseñanza, o aspectos concretos, como son el intercambio de información para las estadísticas de la enseñanza, el desarrollo de la investigación educativa, la ordenación general y

perfeccionamiento del profesorado, el registro de centros docentes, y las autorizaciones de libros de texto y demás material didáctico.

El órgano consultivo encargado de facilitar esta coordinación necesaria entre diferentes administraciones educativas es la Conferencia de Consejeros Titulares de Educación de los Consejos de Gobierno de las comunidades autónomas y el Ministro de Educación y Ciencia. Su misión principal es coordinar las funciones de las distintas administraciones en cuanto a la programación general de la enseñanza y el intercambio de información.

Por otra parte, también se firman convenios de colaboración entre distintas administraciones, cuyos objetivos son la promoción educativa, la adecuación de los programas y las actividades a las necesidades específicas de determinadas zonas y la utilización racional de recursos y medios.

1.2. Participación social

La participación de la sociedad en la enseñanza es fundamental en el sistema educativo español. La consecución de un sistema educativo descentralizado implica, además de la distribución de competencias entre las administraciones del Estado, autonómicas y locales, la promoción de la participación social, la conversión de los centros en auténticas comunidades educativas, el fomento de la participación de los padres y de los jóvenes, directamente o a través de asociaciones, así como la reforma de los órganos consultivos del Ministerio de Educación y Ciencia en la línea de una mayor representatividad social. De esta manera, la participación se convierte en criterio organizativo fundamental, que posibilita el control social del sistema. La participación no se concibe sólo como un factor de democratización, sino como garantía de una mayor sensibilidad del

sistema ante las necesidades educativas y como instrumento esencial para favorecer la calidad de la enseñanza.

La reforma llevada a cabo por la LODE establece la existencia de una serie de órganos colegiados en los distintos niveles de la administración educativa, incluidos los propios centros escolares, encaminados a garantizar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. En el ámbito del Estado, estos órganos son el Consejo Escolar del Estado, el Consejo General de la Formación Profesional y el Consejo de Universidades. En el ámbito autonómico y local, se encuentran los consejos escolares territoriales y municipales. Por último, en los centros educativos existen los consejos escolares de centro.

El órgano de participación general en el ámbito estatal es el **Consejo Escolar del Estado**, creado por la LODE como «*órgano de ámbito nacional para la participación de los sectores afectados en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento respecto de los proyectos de ley o reglamentos que hayan de ser propuestos o dictados por el gobierno*». El Consejo Escolar del Estado está constituido por el presidente (nombrado por real decreto a propuesta del Ministro entre personas de reconocido prestigio en el ámbito educativo), el vicepresidente (elegido por el propio consejo de entre sus miembros), el secretario general (nombrado por el Ministro entre los funcionarios del departamento, con voz pero sin voto) y los consejeros.

Los ochenta consejeros que componen el Consejo son: veinte profesores (doce de la enseñanza pública y ocho de la privada), doce padres de alumnos (representantes de confederaciones de asociaciones de padres de alumnos), ocho alumnos (representantes de sindicatos de alumnos), cuatro representantes del personal de administración y servicios, cuatro

titulares de centros docentes, cuatro representantes de centrales sindicales, cuatro representantes de las organizaciones patronales, ocho representantes de la administración educativa (designados por el Ministro de Educación), cuatro representantes de las universidades (nombrados a propuesta del Consejo de Universidades) y, finalmente, doce personalidades de reconocido prestigio en el campo de la educación, de la renovación pedagógica y de las instituciones confesionales y laicas de mayor tradición y dedicación a la enseñanza (designadas por el Ministro de Educación).

Este órgano tiene carácter consultivo en relación con la programación general de la enseñanza, las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución o la ordenación general del sistema educativo, la fijación de las enseñanzas mínimas y la regulación de los títulos académicos, el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades en la enseñanza, la determinación de requisitos mínimos de los centros y aquellas cuestiones que, por su trascendencia, le sean sometidas por el Ministro de Educación y Ciencia. Dependiendo de los asuntos, es convocado en pleno o en comisión permanente. Corresponde también al Consejo Escolar del Estado la elaboración y difusión de un informe anual sobre el estado y la situación del sistema educativo, y la presentación al Ministro de propuestas referentes a los aspectos citados.

En el ámbito autonómico, la LODE establece que en cada comunidad autónoma debe existir un **Consejo Escolar Territorial**, cuya composición y funciones determinará por ley cada comunidad, asegurando la adecuada participación de todos los sectores implicados. Para completar la red de participación, la LODE autoriza la constitución de **consejos escolares provinciales, comarcales y municipales**. En las comunidades autónomas con plenas competencias, estos órganos están regula-

dos por las mismas leyes de creación de los consejos escolares territoriales. Todas las comunidades autónomas con plenas competencias en educación han regulado legalmente su propio Consejo Escolar, a través de las leyes de consejos escolares correspondientes, y los de otros ámbitos territoriales.

Así, la Comunidad Autónoma de Andalucía reguló la composición y funcionamiento de los consejos escolares de ámbito territorial, municipal y provincial, considerando a estos últimos como órganos de participación democrática en la planificación educativa provincial.

En Canarias, por su parte, se crearon el Consejo Escolar de Canarias, los consejos municipales y los comarcales, siendo estos últimos instrumentos de participación y coordinación entre varios municipios.

En Cataluña se estructuraron, como órganos de consulta, participación y asesoramiento de la enseñanza no universitaria, el Consejo Escolar de Cataluña, los consejos escolares territoriales y los municipales, estando obligados los ayuntamientos a constituir su propio Consejo Escolar Municipal y pudiendo los municipios de más de 100.000 habitantes dividir su ámbito territorial en sectores escolares.

La Comunidad Valenciana estableció, además de su Consejo Escolar, los consejos escolares municipales, y autorizó la creación de otros consejos de ámbito inframunicipal y de distrito.

En Galicia se establecieron a su vez tres niveles de ámbito de participación: autonómico, territorial y municipal, correspondiendo a los consejos territoriales el ámbito de los servicios en que se estructura la Administración educativa gallega, conforme a la Ley de Ordenación del Territorio.

En Navarra viene funcionando desde 1979 la Junta Superior de Educación de Navarra, órgano equiparado al Consejo Escolar Territorial.

El País Vasco también ha regulado los consejos escolares en el ámbito de su comunidad autónoma, así como los consejos territoriales y municipales, que comprenden el ámbito de participación de sus territorios históricos y municipios, respectivamente.

Por último, el Ministerio de Educación y Ciencia, en su ámbito de competencia, ha regulado la creación y funcionamiento de los consejos escolares municipales.

Finalmente, la LODE regula también la existencia del **Consejo Escolar** en todos los centros sostenidos con fondos públicos. Éste es el órgano colegiado en el que participan representantes de todos los sectores de la comunidad educativa, constituyendo un órgano de gobierno del centro, por lo que su carácter va más allá del meramente consultivo. En el apartado 2.2.1 del presente capítulo se describe su composición y funciones.

Por otra parte, existen dos órganos de ámbito estatal con un carácter eminentemente consultivo y de asesoramiento institucional: el Consejo General de la Formación Profesional y el Consejo de Universidades. El **Consejo**

General de la Formación Profesional es un órgano consultivo de asesoramiento al Gobierno de participación institucional interministerial, del que forma parte el Ministerio de Educación y Ciencia, aunque está adscrito al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Además de la Administración del Estado, en su seno se encuentran representadas organizaciones sindicales y empresariales.

La LRU atribuye al **Consejo de Universidades** las funciones de ordenación, coordinación, planificación, propuesta y asesoramiento en materia de educación superior. De él forman parte, además del Ministro de Educación que es su presidente, los responsables de la enseñanza universitaria en las comunidades autónomas que han asumido competencias en materia de enseñanza superior, los rectores de las universidades públicas y miembros de reconocido prestigio o especialistas en el ámbito de la enseñanza universitaria y de la investigación. El secretario general del Consejo es designado por el presidente de entre los miembros del mismo o de entre los funcionarios pertenecientes a cuerpos para cuyo ingreso se requiera el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero.

El Consejo de Universidades se estructura en dos comisiones: la de coordinación y planificación, integrada por los responsables de la enseñanza universitaria en las comunidades

Facilitar y mejorar la participación social en el nuevo sistema educativo establecido por la LOGSE es uno de los objetivos de la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. Esta Ley establece la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar y de los profesores a través también del Claustro. Los padres podrán participar también en el funcionamiento de los centros docentes a través de sus asociaciones. Asimismo, las administraciones educativas fomentarán el ejercicio de la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Por otra parte, se regula la participación en actividades complementarias y extraescolares, tanto de las administraciones locales como de los profesores, los alumnos y los padres de alumnos.

Además, las administraciones educativas podrán crear consejos escolares delimitando su ámbito territorial concreto, así como su composición, organización y funcionamiento.

autónomas con competencias en materia de enseñanza superior y los miembros del Consejo que el presidente designe, y la comisión académica, constituida por los rectores de las universidades públicas y miembros que designe el presidente.

1.3. Financiación de la enseñanza

La educación está financiada en España tanto con fondos públicos como por aportaciones procedentes de instituciones privadas y de los ciudadanos. El gasto total en educación se define como el conjunto de fondos destinados a la enseñanza (tanto pública como privada) procedentes de fuentes públicas y privadas. La naturaleza pública o privada del agente financiador de origen es lo que determina el carácter público o privado del gasto en educación, y no la del receptor en destino.

1.3.1. La financiación pública de la enseñanza

Los fondos públicos son aportados por la administración educativa central (Ministerio de Educación y Ciencia y contribuciones de otros ministerios), por las administraciones autonómicas y por las corporaciones locales. Las administraciones autonómicas, en el ejercicio de sus competencias en materia educativa, son las que más han aumentado en los últimos años su participación en la financiación pública de la enseñanza, debido al creciente ejercicio de sus competencias. Estos fondos no se destinan únicamente a la enseñanza pública, sino que revierten también en subvenciones para centros privados y en becas y ayudas a los estudiantes.

A. Financiación de centros públicos

Los centros públicos gozan de gratuidad total de matrícula en los niveles no universitarios de régimen general. Las familias deben costear la utilización de los servicios complementarios de comedor y transporte, y pueden contribuir a la mejora del material del centro y a la realización de actividades extraescolares a través de las cuotas voluntarias de las asociaciones de padres de alumnos. En determinados supuestos, los servicios de transporte, comedor e internado de los niveles obligatorios pueden ser gratuitos.

La principal fuente de financiación de los centros públicos no universitarios procede de los fondos asignados por las administraciones educativas. Para asegurar una eficaz gestión económica, los centros deben elaborar un presupuesto con carácter anual en el que se incluyan tanto los ingresos como la previsión de gastos para el curso escolar. El secretario del centro es el encargado de elaborar dicho presupuesto y su aprobación corresponde al Consejo Escolar.

En las universidades públicas, los alumnos deben abonar una parte del coste de la enseñanza, a través de las tasas de matrícula. De acuerdo con la LRU, las tasas académicas universitarias para estudios conducentes a títulos universitarios oficiales son fijadas por la comunidad autónoma correspondiente o por la administración central en su ámbito de gestión. Estas tasas deben ajustarse a los límites señalados por el Consejo de Universidades. Las tasas de matrícula correspondientes a los restantes estudios, no conducentes a títulos oficiales, son determinadas por el Consejo Social de la respectiva universidad. En las universidades en las que no esté constituido el Consejo Social u órgano en el que recaigan sus funciones, las tasas son aprobadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Tras la aprobación de la Ley de Presupuestos Generales del Estado de 1987, los ingresos de las universidades proceden, además de las tasas académicas y de otros derechos abonados por los alumnos, de:

a) Las subvenciones otorgadas por la comunidad autónoma donde estén situadas las universidades, y las transferencias corrientes y de capital realizadas por el Estado.

b) Las subvenciones, legados o donaciones que les sean otorgados por instituciones públicas o privadas.

c) Los rendimientos procedentes de su patrimonio o de otras actividades económicas que desarrollen. En estos ingresos se incluyen desde los títulos y valores hasta los alquileres y concesiones (cafeterías, librerías, tiendas).

d) Los contratos de carácter científico, técnico o artístico realizados con entidades públicas o privadas, así como los cursos de especialización.

e) El producto de las operaciones de créditos que hayan concertado para financiar los gastos de inversión.

En las universidades públicas, el mayor volumen de ingresos procede de las ayudas y subvenciones del Estado y de las tasas académicas. Respecto a las primeras, las transferencias son calculadas sobre el conjunto de necesidades de las universidades, incluyendo los gastos del personal funcionario. Las transferencias de capital se destinan normalmente a financiar inversiones.

Los principales gastos de las universidades son los de personal (en torno a las tres cuartas partes) y los corrientes y de servicios. Entre los gastos corrientes, los más importantes son los relativos a suministros y servicios, y a

conservación y reparación. La gestión de los recursos económicos y financieros es realizada por el gerente de universidad, nombrado por el Rector, y oído el Consejo Social.

B. Subvenciones a la enseñanza privada

Por mandato constitucional, los poderes públicos han de ayudar a la financiación de los centros docentes que cumplen los requisitos establecidos por la ley. Para ello, la LODE establece el *régimen de conciertos educativos*, procedimiento por el cual se financian con fondos públicos los centros privados que cumplen determinadas condiciones, con el fin de hacer realidad el derecho a la educación gratuita en las etapas de la enseñanza obligatoria, así como la posibilidad de escoger centro docente.

La cuantía de los fondos públicos que se asignan a los conciertos educativos se establece cada año en los Presupuestos Generales del Estado. También anualmente se fija en los presupuestos el importe del módulo económico aplicable a cada unidad escolar de los distintos niveles educativos. Dicho módulo incluye los salarios del personal docente y de administración y servicios, el mantenimiento de las instalaciones, así como gastos variables, tales como los conceptos de antigüedad del personal docente o el complemento de dirección.

Existen dos modalidades en el régimen de conciertos: general y singular. Los centros que suscriben el *régimen general* son financiados en su totalidad con fondos públicos y deben impartir gratuitamente la enseñanza. En los centros acogidos al *régimen singular*, los fondos públicos costean los gastos sólo parcialmente, por lo que pueden recibirse cuotas de los alumnos en concepto de financiación complementaria. Estas cuotas en ningún caso podrán superar la cuantía máxima fijada para cada nivel por el Ministerio de Educación y Ciencia. Los centros que suscri-

ben conciertos singulares corresponden a niveles no obligatorios, tratándose prácticamente en todos los casos de centros que estaban subvencionados por el Estado antes de la entrada en vigor de la LODE.

Los centros concertados pueden organizar actividades y servicios complementarios extraescolares en la medida en que éstos no constituyan discriminación para ningún miembro de la comunidad escolar, sean voluntarios, no tengan fines lucrativos y se realicen fuera del horario escolar. Los ingresos derivados de este tipo de actividades deben ser aprobados por la administración. El total de centros concertados supone alrededor de las tres cuartas partes de la enseñanza privada y la suma de los centros públicos y concertados, es decir, el conjunto de los centros sostenidos con fondos públicos, supone el 90% del total de los centros educativos.

C. Política de becas y ayudas al estudio

El sistema educativo contempla una serie de mecanismos destinados a compensar las desigualdades en la educación. Un instrumento básico es el establecimiento de becas y ayudas al estudio, cuyo objetivo es posibilitar el acceso y continuidad en las enseñanzas no obligatorias a quienes, demostrando aptitudes, carezcan de los recursos económicos necesarios. Además, es una medida derivada del principio de atención a la diversidad, ya que trata de ayudar a los miembros de la población escolar que necesitan particular atención.

Puesto que la gratuidad de la enseñanza en los niveles de escolaridad obligatoria queda garantizada a través de la financiación pública de los centros, la concesión de becas es especialmente importante en los niveles de enseñanza no obligatorios y para los servicios complementarios a la educación básica. En

los niveles de enseñanza obligatoria, las ayudas tienen como finalidad contribuir a la financiación del transporte escolar, comedor e internado.

En los niveles no obligatorios, los programas de becas y ayudas al estudio son de aplicación estatal, con excepción del País Vasco, que ha asumido esta competencia para los alumnos de dicha comunidad. Hay becas y ayudas de carácter general para niveles post-obligatorios, asignadas en función de la renta de la unidad familiar y del aprovechamiento académico del alumno, y de carácter especial, tales como ayudas a preescolar y a educación especial, becas-colaboración para estudiantes universitarios y ayudas para cursos de idiomas en el extranjero. Según los casos, se destinan a desplazamiento, residencia, material académico o exención de tasas, y a compensar los ingresos no aportados por el estudiante en el caso de las rentas familiares más bajas.

1.3.2. La financiación privada de la enseñanza

La financiación privada de la enseñanza debe entenderse como la parte del gasto total en educación financiada con fondos de carácter privado que provienen casi en su totalidad de las familias y, en menor cuantía, de instituciones de carácter privado. Suele ir destinada a cubrir los gastos generados por los centros privados.

En el caso de los centros públicos y los centros privados concertados, el gasto privado destinado por las familias a la educación puede considerarse como complemento del gasto público, dedicándose a aquellos aspectos que no son financiados por éste (libros, material escolar, transporte, tasas universitarias) y a actividades complementarias o extraescolares.

Las universidades privadas no tienen la posibilidad de establecer conciertos financieros con la administración educativa, por lo que los estudiantes e instituciones titulares sufragan todos los gastos de la enseñanza en este nivel. Los importes de matrícula y enseñanza son fijados libremente por cada centro.

2. ORGANIZACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

El proceso de descentralización no sólo ha afectado a los diferentes niveles administrativos, sino que ha descendido, a través de las sucesivas reformas del sistema educativo, a los propios centros escolares. Así, la LODE y más recientemente la LOGSE han dotado a los centros no universitarios de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, con el fin de conseguir una mayor adecuación y aprovechamiento de los recursos asignados y posibilitar un modelo de acción pedagógica más ajustado a las necesidades específicas de los alumnos y a las características del entorno escolar

En el ámbito universitario, la LRU ha conferido a las universidades autonomía de gobierno, autonomía académica, financiera o de gestión y administración de sus recursos, y de gestión de personal, permitiéndoles seleccionar y promocionar al profesorado.

2.1. Tipos de centro según titularidad y nivel educativo

Los centros educativos pueden ser públicos o privados e impartir enseñanzas de uno o más niveles educativos.

La **titularidad** de un centro puede ser ostentada por un poder público o por personas físicas o jurídicas de carácter privado, como así

establece la legislación vigente amparada en la Constitución, al reconocer a éstas últimas el derecho a crear y dirigir centros docentes y a establecer el carácter propio de los mismos. En consecuencia, en el sistema educativo español coexisten dos tipos de centros: públicos y privados. A su vez, los centros no universitarios privados pueden ser concertados o no concertados.

Los *centros públicos* están financiados por fondos públicos y su titularidad la ostenta también un poder público. Los *centros privados* se financian principalmente a través de las cuotas de las familias, aunque también pueden obtener ingresos procedentes de subvenciones o de instituciones de carácter privado (cooperativas, fundaciones, capital de órdenes religiosas, etc.). Los *centros privados concertados* son aquellos financiados con fondos públicos a través de los llamados «conciertos educativos». Se trata de centros que imparten, sobre todo, los niveles de enseñanza obligatoria.

Para su apertura y funcionamiento, los centros privados están sujetos al principio de autorización administrativa, que se concede siempre que estos centros cumplan los requisitos mínimos establecidos por la ley. Los requisitos mínimos son las condiciones que deben cumplir todos los centros docentes, sea cual sea su titularidad y fuente de financiación, con el fin de asegurar una educación con garantías de calidad. Estos requisitos incluyen las condiciones prescritas por la legislación en vigor en materia de higiene, acústica, capacidad y seguridad, así como la facilitación del acceso y circulación de los alumnos con discapacidades físicas [L027].

A pesar de la diferente titularidad y de los aspectos específicos de cada uno de ellos, los centros privados concertados y los centros públicos comparten una serie de características relativas a su funcionamiento: la impartición

gratuita de la enseñanza; la participación de profesores, padres y alumnos en el control y la gestión del centro a través del Consejo Escolar; el régimen de admisión de alumnos; el carácter no lucrativo de las actividades complementarias y de servicios —que en el caso de los centros privados deben ser autorizadas por la administración—; y la opcionalidad de la enseñanza religiosa y el respeto a la libertad de conciencia.

Los centros privados no concertados gozan de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado (siempre que posea la titulación exigida), determinar el procedimiento de admisión de alumnos, definir sus normas de convivencia y determinar sus cuotas. Además, pueden establecer en sus respectivos reglamentos de régimen interior órganos a través de los cuales se canalice la participación de la comunidad educativa.

Respecto a la educación universitaria, a partir del Real Decreto [L026] sobre creación y reconocimiento de universidades y centros universitarios públicos y privados, son *universidades públicas* aquellas cuya titularidad ostenta el Estado o una comunidad autónoma, y *universidades privadas* aquellas cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado. Anteriormente, las universidades privadas debían ser reconocidas por ley de la Asamblea Legislativa de la comunidad autónoma donde hubieran de establecerse, o por Ley de las Cortes Generales. Asimismo, el Real Decreto mencionado establece los requisitos necesarios para la creación de nuevas universidades, tanto públicas como privadas.

Según las enseñanzas impartidas, los centros públicos pueden ser *escuelas de educación infantil, colegios de educación primaria, institutos de educación secundaria, y facultades, escuelas universitarias o escuelas técnicas superiores* si imparten educación universitaria.

Los centros privados, aunque acogen los mismos niveles que los centros públicos, son libres de elegir su denominación, que puede no coincidir con la de los públicos.

Otro tipo de centros son los que imparten *enseñanzas de régimen especial*. La enseñanza de idiomas se imparte en las escuelas oficiales de idiomas, y las enseñanzas artísticas se cursan en diferentes centros según el tipo de enseñanza de que se trate (conservatorios, escuelas de arte dramático, escuelas de artes aplicadas, etc.).

Además, la *educación de las personas adultas* puede ser impartida en los centros específicos de educación de adultos (centros públicos de educación de personas adultas) o en centros docentes ordinarios, junto a las enseñanzas conducentes a la obtención de los títulos oficiales de los distintos niveles académicos.

2.2. Centros no universitarios

La LODE estableció un sistema participativo sin precedentes en España, introduciendo un esquema de gobierno democrático en los centros, en los que todos los sectores sociales implicados tienen el derecho a decidir sobre su organización, su actividad pedagógica y de gestión económico-financiera. Mientras que los órganos de participación de ámbito estatal, autonómico o local tienen carácter consultivo, el Consejo Escolar del centro es el máximo órgano de gobierno de éste y, como tal, tiene pleno carácter ejecutivo. La creciente autonomía conferida a los centros supone la ampliación del ámbito de decisiones sobre el cual el Consejo Escolar tiene capacidad ejecutiva y, por tanto, éste es el lugar donde mayor importancia adquiere el control social de la enseñanza encomendada a los diferentes sectores de la comunidad educativa que lo componen. Las posibilidades de acción participativa y las

competencias que la Ley atribuye al Consejo Escolar contrastan con la participación real que se da en los centros, que debe aún extenderse hasta los límites que dicha Ley ha autorizado.

Las sucesivas reformas que han tenido lugar en el sistema educativo desde la promulgación de la LODE y, más recientemente, la LOGSE han dotado de mayor autonomía a los centros educativos no universitarios financiados con fondos públicos. La **autonomía organizativa y pedagógica** permite a los centros elaborar un proyecto educativo propio. Así, el modelo curricular actual propuesto por la LOGSE ha supuesto el paso de un currículo cerrado a otro más abierto, flexible y descentralizado, en el que se permite a los centros realizar las adaptaciones necesarias conforme a las peculiaridades del alumnado y del entorno escolar, y desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación docente. Esto ha significado la asignación de nuevas responsabilidades a los órganos de gobierno y de coordinación docente y, en consecuencia, ha sido necesario revisar las funciones de dichos órganos. Para ello, las administraciones en ejercicio de su competencia en educación han publicado una serie de normas que, con el fin de regular el funcionamiento de sus centros, incorporan todo lo relativo a los órganos de gobierno y de coordinación docente.

Además, todas las administraciones en ejercicio de plenas competencias educativas han desarrollado, en su ámbito de gestión, la **autonomía** de los centros en materia de **gestión económica**. Para los centros docentes públicos situados en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, la Ley 12/87 [L007] supuso un paso fundamental hacia el refuerzo de la autonomía de gestión, al permitir a los centros sufragar sus gastos de funcionamiento a través de ingresos distintos de los provenientes del ejercicio de la enseñan-

za reglada, tales como los obtenidos por la venta de bienes o prestación de servicios, o los procedentes de legados y donaciones. El desarrollo normativo posterior establece las restantes fuentes de ingresos y permite que el saldo de tesorería sea objeto de reintegro y quede en poder de los centros para su aplicación a gastos. Finalmente, se regula la gestión y liquidación de las tasas académicas y se desarrolla el sistema de aplicación concreto de la autonomía de gestión económica de los centros. Este conjunto de normas ha facilitado, en último término, una participación más activa de la comunidad escolar en la administración del presupuesto de los centros.

Básicamente, no existen grandes diferencias en el desarrollo de la autonomía conferida a los centros docentes gestionados por el Ministerio de Educación y Ciencia y la de los centros dependientes de las diferentes comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias. No obstante, el País Vasco ha legislado la participación de los centros, bajo ciertas condiciones, en la selección de la plantilla y la formulación de requisitos de titulación y capacitación profesional respecto de determinados puestos de trabajo del centro, ampliando así, en la práctica, la autonomía en lo relativo a la **gestión de personal** [L059].

Las tareas concretas de administración, gestión económica y organización pedagógica de los centros son realizadas por los órganos de gobierno y de coordinación docente de los mismos, cuya composición y funciones aparecen desarrolladas en los epígrafes siguientes.

2.2.1. Gobierno y participación

El gobierno de los **centros públicos** no universitarios es encomendado por la LODE al Consejo Escolar y al Claustro de profesores, como órganos colegiados, y al director, jefe de

estudios y secretario, como órganos unipersonales. Además, los centros públicos pueden tener otros órganos de gobierno determinados por sus reglamentos orgánicos respectivos. Por ejemplo, en el País Vasco se incluyen entre los órganos colegiados la Asamblea de padres y el Órgano de participación específico de alumnos [L059].

Por otra parte, la LOGSE y la normativa que la desarrolla autorizan la creación de los órganos de coordinación docente.

Debido a las características específicas de los centros públicos que imparten enseñanzas de régimen especial (enseñanza de idiomas y enseñanzas artísticas) y de los centros docentes españoles en el extranjero [L312], el desarrollo normativo de la LODE [L022] [L023] adapta a éstos lo estipulado en relación con los órganos de gobierno de centros docentes públicos, con el fin de acomodarlo a las exigencias diferenciales de cada uno de ellos. Los centros ordinarios que imparten educación de personas adultas se rigen por la misma legislación que regula los órganos de gobierno aplicable a todos los centros ordinarios.

En los **centros privados concertados**, la LODE sólo señala como necesaria la existencia de director, Consejo Escolar y Claustro. La Ley no establece ningún requisito en materia de organización y participación de los **centros privados no concertados**. Consecuentemente, éstos gozan de autonomía para establecer su organización, y pueden crear en sus respectivos reglamentos de régimen interior órganos a través de los cuales se canalice la participación de la comunidad educativa.

A. Órganos colegiados

a. Consejo Escolar

El Consejo Escolar es el máximo órgano de gobierno del centro en el que participa la comunidad educativa [L004]. Este órgano está compuesto, en los **centros públicos**, por el director, que es su presidente, el jefe de estudios, un concejal o representante del ayuntamiento, y un número determinado de representantes de profesores, alumnos, padres de alumnos y personal de administración y servicios. El secretario del centro actúa como secretario del Consejo, con voz pero sin voto.

La composición del Consejo Escolar de los centros públicos que imparten educación infantil y primaria [L029], y secundaria [L030], dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, se refleja en la tabla 2.2.

La composición del Consejo Escolar varía en función del desarrollo normativo concreto de la comunidad autónoma donde se encuentre y de la titularidad del centro. Un ejemplo de variación en la composición del Consejo Escolar entre las administraciones en ejercicio de competencias educativas lo constituye Cataluña. En esta comunidad, la normativa [L048] contempla, para los centros públicos, además de la representación de los padres en el Consejo Escolar, la incorporación a este órgano de un miembro de la asociación de padres, designado por ésta, en los centros donde esté constituida. En el caso en que estuviera constituida en el centro más de una asociación de padres, será miembro del Consejo Escolar un miembro de la asociación más representativa, de acuerdo con su número de socios.

La LODE estipula que el Consejo Escolar de los centros docentes públicos y privados

TABLA 2.2. COMPOSICIÓN DEL CONSEJO ESCOLAR DE LOS CENTROS PÚBLICOS DEPENDIENTES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA QUE IMPARTEN EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA

	INFANTIL/PRIMARIA		SECUNDARIA
	1-5 unid.	6 o más unid.	
Director	1	1	1
Jefe de estudios	—	0-1	1
Secretario o administrador*	—	1	1
Profesores	0-2	3-4	7
Alumnos**	—	—	4
Padres	1-2	3-4	3
Personal de administración y servicios	—	—	1
Representante ayuntamiento	1	1	1

(*) Con voz pero sin voto.

(**) Los alumnos podrán estar representados en el Consejo Escolar de los colegios de educación primaria, con voz pero sin voto, en las condiciones que establezcan los respectivos proyectos educativos del centro.

concertados debe renovarse cada dos años, sin perjuicio de que se cubran hasta dicho término las vacantes que se puedan producir.

El procedimiento de elección para acceder a este órgano se efectúa a través de una junta electoral constituida en cada centro y compuesta, en los institutos de educación secundaria de titularidad pública dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, por el director y por un miembro de cada uno de los sectores que conforman la comunidad educativa [L030]. En las escuelas de educación infantil y en los colegios de educación primaria, dicha junta se compone del director, un maestro (si se trata de un centro con más de una unidad) y un padre de alumno [L029].

El Consejo Escolar elige al director y designa al equipo directivo que éste propone, decide la admisión de alumnos y resuelve los problemas disciplinarios que impliquen a este colectivo. En relación con la gestión económica del centro, el Consejo Escolar aprueba y evalúa el presupuesto, siendo informado

sobre cualquier materia de índole financiera a través de la comisión económica instituida en el seno de este órgano. Además, el Consejo se encarga de la aprobación del reglamento de funcionamiento interno del centro y de la programación anual, y establece las directrices para la participación en actividades complementarias, extraescolares y de colaboración con otros centros con fines educativos

En los centros que imparten formación profesional, se establece como función específica del director y del Consejo Escolar el promover relaciones de colaboración con empresas y centros de trabajo, que contribuyan a mejorar la formación de los alumnos.

El desarrollo normativo de la LOGSE para los centros educativos del territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia completa las funciones asignadas por la LOLE al Consejo Escolar, encargándole nuevas responsabilidades en la organización pedagógica del centro. Así, entre otras, este órgano establece las directrices para la elaboración del *proyecto*

educativo del centro y de la *programación general anual*, correspondiéndole también su aprobación y evaluación una vez elaborados éstos. Además, el Consejo Escolar participa en las valoraciones tanto de la evolución del rendimiento escolar general como de las evaluaciones que la administración educativa realice del centro.

Las nuevas funciones asignadas al Consejo Escolar relativas a la organización pedagógica del centro no varían de forma sustancial en las diferentes administraciones en ejercicio de competencias educativas. Sin embargo, en el caso del País Vasco las funciones del órgano máximo de representación en los centros públicos (que puede denominarse Consejo Escolar, Asamblea o cualquier otra que se considere adecuada y se determine en el reglamento de organización y funcionamiento de cada centro) no sólo se extienden a la aprobación y evaluación de los instrumentos que ordenan a medio plazo la actividad del centro (proyecto educativo, reglamento de organización y funcionamiento, proyecto de gestión, etc.) sino que incluso abarcan, como se ha dicho anteriormente, el ámbito de la gestión de personal. Así, el órgano máximo de representación elabora el diseño de la plantilla del personal del centro, de acuerdo con el proyecto educativo del mismo, los mínimos fijados por la administración educativa y las disponibilidades presupuestarias [L059].

En los **centros privados concertados**, el Consejo Escolar está compuesto por el director, tres representantes del titular del centro, cuatro representantes de los padres o tutores de los alumnos, dos representantes de los alumnos, a partir de la educación secundaria obligatoria, y un representante del personal de administración y servicios. En este caso, son los titulares de los centros los que se encargan de organizar el procedimiento de elección en las condiciones que aseguren la participación

de todos los sectores de la comunidad educativa ([L004], art. 56.1).

Las competencias del Consejo Escolar en los centros privados concertados son similares a las que se señalan para los centros públicos, si bien se añade su participación en la selección y despido del profesorado, así como la posibilidad de proponer a la administración educativa la autorización para establecer percepciones complementarias de los padres con fines educativos extraescolares.

b. Claustro de profesores

El Claustro de profesores es el «*órgano propio de participación de éstos en el centro*» [L004]. Está integrado por la totalidad de los profesores y presidido por el director. Es el órgano de gobierno responsable de planificar, coordinar y decidir sobre todos los aspectos pedagógicos y docentes. Estas acciones se concretan en la programación de las actividades docentes, la fijación y coordinación de criterios sobre la labor de evaluación y recuperación del alumnado, y las funciones de orientación y tutoría. Asimismo, en el área de sus competencias también se encuentra la elaboración de propuestas al equipo directivo acerca de la programación general y las actividades complementarias del centro.

Para el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, los reglamentos orgánicos de los centros han dispuesto como competencias adicionales del Claustro, entre otras, el establecimiento de los criterios para la elaboración de los proyectos curriculares de etapa, su aprobación y evaluación; así como la participación, a través de propuestas, en la elaboración del proyecto educativo del centro y de la programación general anual. Además, también participa en el análisis y valoración de los resultados, tanto de la evolución del rendi-

miento escolar del alumnado como de la evaluación que del centro establezca la administración educativa [L029] [L030].

Las reuniones de los órganos colegiados tienen lugar, como mínimo, una vez al trimestre y siempre que lo convoque el director o lo solicite al menos un tercio de sus miembros. En todo caso, es preceptiva una sesión al principio del curso y otra al final del mismo.

B. Órganos unipersonales

Los órganos unipersonales de gobierno son el director, el jefe de estudios y el secretario o, en su caso, el administrador. El conjunto de los órganos unipersonales de gobierno del centro constituye el llamado «equipo directivo». La duración del mandato de los órganos unipersonales de gobierno es de tres años [L004].

a. Director

El director de los centros públicos es elegido por el Consejo Escolar y nombrado por la administración educativa competente ([L004], art.36). Los candidatos tienen que ser profesores del centro que al menos hayan permanecido un año en el mismo. También tienen que haber ejercido la docencia durante tres años como mínimo. En ausencia de candidatos, o cuando éstos no obtienen la mayoría absoluta, el director provincial nombra un director con carácter provisional por el período de un año.

En los **centros públicos**, el director ostenta oficialmente la representación del centro y es el responsable del buen funcionamiento del mismo. Es el representante de la administración en el centro y, en consecuencia, es el encargado de velar por el cumplimiento de las leyes y disposiciones vigentes, y de visar las certificaciones y documentos oficiales. Como

máxima autoridad en el centro, ejerce la jefatura del personal adscrito al mismo y propone el nombramiento de los cargos directivos designados, en última instancia, por el Consejo Escolar. Además, coordina todas las actividades del centro, y convoca y preside las reuniones de los órganos colegiados ejecutando, en el ámbito de su competencia, las decisiones tomadas en el seno de éstos. Por otra parte, el director es el responsable de la ejecución de los presupuestos del centro, autorizando los gastos y ordenando los pagos, y de los acuerdos del Consejo Escolar en las materias económico-financieras. ([L004], art.38)

En el territorio dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con los reglamentos orgánicos [L029] [L030] que desarrollan la LOGSE, el director es el máximo responsable, junto con el equipo directivo, de la elaboración de la propuesta del proyecto educativo de centro y de la programación general anual, para su aprobación por el Consejo Escolar, y del proceso de elaboración de los proyectos curriculares de cada etapa educativa.

En los **centros privados concertados**, el director es designado mediante acuerdo entre el titular y el Consejo Escolar, de entre profesores del centro con un año de permanencia en el mismo o con tres de docencia en otro centro de la misma entidad titular. El director representa al titular del centro y ostenta funciones similares a las del director de un centro público.

b. Jefe de estudios y secretario

En los centros públicos, el jefe de estudios y el secretario son profesores elegidos por el Consejo Escolar, a propuesta del director, y nombrados por la administración educativa competente. Los demás órganos de gobierno unipersonales que se determinen serán nom-

brados de acuerdo con el procedimiento que reglamentariamente se establezca.

El **jefe de estudios** es el responsable de todos los asuntos académico-docentes del centro. Con los reglamentos orgánicos [L029] [L030] que desarrollan la LOGSE para el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, el jefe de estudios ve reforzado su peso y responsabilidad en el equipo directivo, al ser el responsable de sustituir al director en caso de ausencia, lo que le convierte de hecho en vicedirector del centro. Además, asume la jefatura de personal en todos los aspectos docentes, por delegación del director, y es responsable de la coordinación pedagógica. Por otra parte, se ha previsto la existencia de jefaturas de estudios adjuntas en los institutos de educación secundaria con un elevado número de alumnos o gran complejidad organizativa.

La administración y la gestión económica corresponden al **secretario** del centro o, en su caso, al **administrador**. La LOGSE introduce en el organigrama de los centros públicos la figura del administrador, al objeto de asegurar la adecuada gestión de los medios humanos y materiales. El administrador depende del director del centro y asume a todos los efectos el lugar y las competencias del secretario, que son, entre otras, la ordenación del régimen administrativo del centro, la elaboración del anteproyecto de presupuesto del centro, su actuación como secretario de los órganos colegiados y la responsabilidad de las actas de las sesiones, así como la custodia de los libros y archivos del centro.

2.2.2. *Coordinación docente*

Los órganos de coordinación docente tienen como finalidad promover el trabajo en equipo de los profesores y garantizar la actuación armónica y planificada de todos los responsables

del proceso de enseñanza/aprendizaje. La LOGSE (título IV) considera el trabajo en equipo de los profesores como uno de los factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza, y encomienda a las administraciones educativas que fomenten dicho factor. Dentro del marco de la autonomía organizativa de los centros, las administraciones educativas en ejercicio de su competencia en materia de educación han emitido una serie de reglamentos que, con el fin de regular el funcionamiento de los centros y la organización de las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, incorporan lo relativo a los órganos de coordinación docente.

En el Reglamento Orgánico de las **escuelas de educación infantil y colegios de educación primaria** situados en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación Ciencia [L029], figuran como órganos de coordinación docente los equipos de ciclo, la comisión de coordinación pedagógica y los tutores. Los *equipos de ciclo* son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar, bajo la supervisión del jefe de estudios, las enseñanzas propias del ciclo. La función de la *comisión de coordinación pedagógica* consiste básicamente en establecer las directrices generales para elaborar los proyectos curriculares de cada etapa, así como las adaptaciones curriculares adecuadas a los alumnos con necesidades educativas especiales. Finalmente, la acción tutorial y de orientación de los alumnos recae en el maestro *tutor* de cada grupo.

En los **institutos de educación secundaria** [L030] los órganos de coordinación docente son el departamento de orientación, el departamento de actividades complementarias y extraescolares, los departamentos didácticos, la comisión de coordinación pedagógica y los tutores. El *departamento de orientación* es el responsable de organizar la orientación educativa, psicopedagógica y profesional y el plan

de acción tutorial de los alumnos. Por su parte, el *departamento de actividades complementarias y extraescolares* se encarga de promover, organizar y facilitar este tipo de actividades. Los *departamentos didácticos* son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos correspondientes. Por último, las funciones de la *comisión de coordinación pedagógica* y de los *tutores* son similares a las ejercidas en educación infantil y primaria. Para más información, ver capítulos 5 y 6.

La composición de los órganos de coordinación docente varía según la normativa promulgada por las diferentes administraciones edu-

cativas. Por ejemplo, en la Comunidad Autónoma Valenciana, además de las tutorías, de la comisión de coordinación pedagógica y de los equipos de ciclo, se establece como órganos de coordinación didáctica en los centros que imparten enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, primaria, preescolar y general básica los departamentos didácticos y el departamento de orientación. Para los centros que imparten educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional, la normativa contempla como órganos de coordinación docente los seminarios (en centros de bachillerato) y departamentos didácticos (en centros de formación profesional), el departamento de orientación y las tutorías.

La Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes regula los órganos de gobierno de los centros docentes públicos. Define y establece la composición del Consejo Escolar de los centros, sus competencias y la participación de los alumnos, así como la participación de los profesores a través del Claustro, las competencias del mismo, la participación del Consejo Escolar y del Claustro en la evaluación del centro y, por último, la dirección. Determina el procedimiento para la elección del director, los requisitos para ser candidato y para ser acreditado para el ejercicio de la dirección, y todo lo referente a la elección de director y su designación por la administración educativa, con las competencias que le corresponden, su cese, nombramiento de los miembros del equipo directivo y duración del mandato de los órganos de gobierno. También establece medidas de apoyo al ejercicio de la función directiva y prevé la adscripción de un administrador en los centros que por su complejidad lo requieran.

2.2.3. Régimen de funcionamiento de los centros

La LOGSE confiere a los centros autonomía organizativa y pedagógica, que se concreta en la capacidad de éstos para completar y desarrollar el currículo mediante la elaboración de proyectos curriculares y programaciones adaptados a las características del alumnado que acogen. El desarrollo normativo de la LOGSE contempla la elaboración, por parte de los centros, de instrumentos en torno a los cuales se debe articular su organización pedagógica:

- El proyecto educativo del centro, en el que se fijan los objetivos, prioridades y
- La concreción del currículo para cada una de las etapas educativas que se imparten

procedimientos de actuación, y que debe ser elaborado a partir del análisis de las necesidades específicas de los alumnos, de las características del entorno escolar y de las del centro. Dicho proyecto debe incluir la organización general del centro, la adecuación de los objetivos generales de las etapas, el reglamento de régimen interior y los medios previstos para facilitar la colaboración entre los diferentes sectores de la comunidad educativa y la coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio.

en el centro. Se debe elaborar un documento que incluya los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, secuenciación y metodología de la etapa; los criterios para realizar las adaptaciones curriculares destinadas a alumnos con necesidades educativas especiales, el plan de acción tutorial y de orientación, etc.

- El plan organizativo del centro, que incluye el horario general del centro y los criterios pedagógicos para su elaboración, el proyecto educativo y los proyectos que concretan el currículo, el programa anual de actividades complementarias y extraescolares y, finalmente, una memoria administrativa sobre la organización del centro y la situación de sus instalaciones y equipamiento.

Estos instrumentos reciben distinta denominación según la legislación promulgada por las diferentes administraciones en ejercicio de competencias educativas. Así, la normativa para los centros situados en el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia denomina a estos documentos «proyecto educativo de centro», «proyecto curricular de etapa» y «programación general anual», respectivamente [L029] [L030]. En cambio, en otras administraciones, como las de las comunidades autónomas de Andalucía y País Vasco, estos documentos se denominan «proyecto de centro», «proyecto curricular de centro» y «plan anual». Sin embargo, aunque varíe la denominación otorgada por las diferentes comunidades autónomas, estos documentos suelen recoger contenidos similares, e igualmente suelen participar en su elaboración todos los miembros de la comunidad educativa a través de los órganos de gobierno colegiados y unipersonales, y de los órganos de coordinación docente.

En los centros situados en el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia,

el proyecto educativo de centro y la programación general anual son elaborados por el equipo directivo según los criterios y propuestas de los órganos de gobierno colegiados y, en el caso de los institutos de educación secundaria, de la junta de delegados. La elaboración de los proyectos curriculares corresponde a la comisión de coordinación pedagógica, de acuerdo con los criterios establecidos por el Claustro al que se remitirá para su posterior aprobación [L029] [L030].

Además de estos instrumentos que articulan la organización académica, la LODE y su posterior desarrollo normativo establecen que los centros deben elaborar un documento en el que se concreten las normas básicas de convivencia, se regulen las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y se garantice el correcto desarrollo de las actividades académicas, el respeto entre los miembros de la comunidad y el uso adecuado de las dependencias e instalaciones del centro. Dicho documento, denominado **reglamento de régimen interior**, debe reflejar aspectos de la vida del centro no contemplados específicamente en la legislación vigente, a la que en todo caso ha de supeditarse, así como respetar estrictamente los derechos garantizados por la Constitución.

En cualquier caso, los reglamentos de régimen interior de los centros deben adaptarse a la normativa sobre **derechos y deberes de los alumnos**, que recoge, además, lo relativo a las normas de convivencia y régimen disciplinario de los centros. Tales derechos van encaminados a asegurar, por una parte, la participación de este colectivo en el funcionamiento del centro, así como el respeto a la libertad de conciencia y a la dignidad personal y, por otra, a garantizar una valoración objetiva de su rendimiento dentro de una formación integral enmarcada en el respeto a los derechos y libertades fundamentales. Finalmente, se reconoce el derecho de los alumnos a recibir orientación

escolar y profesional, y a percibir las ayudas necesarias que compensen posibles carencias de tipo familiar, económico o sociocultural.

Los deberes de los alumnos se refieren a las normas básicas que tienen que cumplir éstos para que se garantice la convivencia en los centros. Es un deber básico de los alumnos el estudio, cuyas obligaciones consisten en asistir a clase, participar en las actividades orientadas al desarrollo de los planes de estudio, respetar los horarios y el derecho al estudio de los compañeros y seguir las orientaciones del profesor respecto de su aprendizaje.

Otro deber básico del alumnado lo constituye el respeto a las normas de convivencia dentro del centro docente, que se concreta en las siguientes obligaciones: respetar la libertad de conciencia, la convicción religiosa, la dignidad, la integridad y la intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, así como el carácter propio de cada centro (cuando exista) y sus instalaciones; participar en la vida y funcionamiento del centro; y no discriminar a ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo o cualquier otra circunstancia.

Esta normativa regula también el régimen de faltas y sanciones de los alumnos, así como los mecanismos de actuación necesarios para la imposición de estas últimas. Las sanciones aplicables son proporcionales a la correspondiente falta, así como a la edad del alumno.

Algunas administraciones en ejercicio de su competencia en materia de educación, como Navarra y Cataluña, han promulgado sendos decretos [L047] [L056] que, con la finalidad de propiciar la mejora del nivel de convivencia en los centros, desarrollan los derechos y deberes de los alumnos, garantizando su ejercicio mediante el establecimiento de mecanismos de control de su observancia y cumplimiento por

parte de los miembros de la comunidad educativa. En estos decretos se articulan las vías de reclamación ante los órganos de gobierno de los centros y de la propia administración educativa.

Asimismo, el Ministerio de Educación y Ciencia, en su ámbito de gestión, ha elaborado un Real Decreto por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros [L032]. Dicha normativa pretende potenciar la autonomía de los centros en la definición de su régimen de convivencia, ampliar el derecho a la evaluación continua del alumno y establecer un régimen especial para la corrección rápida de las faltas leves.

2.2.4. *Otros cauces de participación*

En concordancia con los fines establecidos en la LODE, el principio de participación de los miembros de la comunidad escolar inspira las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros financiados con fondos públicos. Consecuentemente, para hacer realidad el principio de participación activa y gestión democrática de los centros, además del Consejo Escolar en el que padres y alumnos están representados, se han desarrollado otros cauces a través de los cuales estos dos colectivos, principales usuarios del servicio educativo, puedan ejercer una participación colegiada en el control y gestión de la enseñanza.

A. *Alumnos*

Como ya se ha dicho, el canal más importante de participación que tienen los alumnos para colaborar en la gestión de los centros educativos es su representación en el Consejo Escolar, pero, además, cuentan con otros cau-

ces de participación en el centro, a través de los delegados de clase, la junta de delegados y las asociaciones de alumnos.

Los **delegados** de clase son los representantes de los alumnos de cada uno de los grupos del centro. Son elegidos mediante sufragio secreto y directo entre los alumnos matriculados en el centro, en las fechas fijadas por la administración educativa. Sus funciones se centran en informar a sus compañeros y transmitir la opinión de los mismos. El delegado es siempre el portavoz del grupo ante sus profesores o ante las autoridades académicas. La **junta de delegados**, constituida únicamente en los institutos de educación secundaria, es un órgano colegiado integrado por los representantes de los alumnos de los distintos cursos académicos y por los representantes de los alumnos en el Consejo Escolar de centro. Algunas de las funciones de esta junta de delegados son informar a los estudiantes de los problemas de cada grupo o curso, y elaborar propuestas de modificación del reglamento de régimen interior y de confección de horarios de actividades docentes y extraescolares.

Respecto a las **asociaciones de alumnos**, el derecho de asociación queda recogido en el artículo 7 de la LODE. La normativa que lo desarrolla [L020] atribuye a las asociaciones de alumnos, entre otras funciones, la de expresar la opinión de éstos en todo lo que afecte a su situación en los centros, la de colaborar en la labor educativa y en las actividades complementarias y extraescolares, y la de facilitar la representación de los alumnos en los consejos escolares de los centros públicos y concertados, así como la participación de los alumnos en la programación general de la enseñanza, a través de los correspondientes órganos colegiados. Pueden asociarse todos los alumnos de los centros docentes públicos o privados que impartan enseñanzas de niveles no universitarios, a partir de los últimos años del nivel que

se corresponde con la enseñanza primaria. Posteriormente, las administraciones educativas en ejercicio de competencias han regulado en su ámbito de gestión lo relativo a las asociaciones de alumnos, sus federaciones y confederaciones.

El Ministerio de Educación y Ciencia y las administraciones en ejercicio de su competencia en materia de educación fomentan la creación y mantenimiento de las asociaciones de alumnos mediante ayudas específicas convocadas públicamente. Estas ayudas se conceden de acuerdo con criterios preferenciales, tales como las características socioeconómicas de la población escolar, la mayor representatividad de la entidad solicitante y el hecho de que promuevan actividades de participación del alumnado en los órganos colegiados de los centros, que faculten la acción cooperativa y el trabajo en equipo.

B. *Padres de alumnos*

Las leyes garantizan la participación de los padres en el funcionamiento y la vida del centro mediante su representación en el Consejo Escolar, y les reconocen la libertad de asociación. Consecuentemente, pueden colaborar y participar en las tareas educativas de los centros a través de las **asociaciones de padres de alumnos**. Las funciones que tienen estas asociaciones son, entre otras, la de asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos, la de colaborar en las actividades educativas de los centros, y la de facilitar la representación y la participación de los padres de alumnos en los consejos escolares de los centros públicos y concertados así como en otros órganos colegiados [L021].

Las asociaciones, federaciones y confederaciones de padres de alumnos también reciben

del Ministerio de Educación y Ciencia y de las administraciones en ejercicio de competencias plenas en materia educativa ayudas destinadas fundamentalmente a fomentar la realización de actividades y a contribuir en sus gastos de infraestructura.

2.3. Centros universitarios

La Constitución y la Ley de Reforma Universitaria han conferido a las universidades autonomía específica para desarrollar su cometido docente e investigador, dotándolas de personalidad jurídica y capacidad de gestión, y organizándolas de forma que en su gobierno quede garantizada la participación de todos los sectores a ellas ligados. En virtud del principio de autonomía, cada universidad tiene potestad para elaborar sus respectivos estatutos de autogobierno, normas básicas que contienen las regulaciones internas relativas al funcionamiento administrativo y económico, a la participación y a las relaciones de cada universidad con otras universidades, con el Estado y las administraciones públicas y con la sociedad en general.

Los estatutos de la universidad deben respetar las regulaciones de la LRU y ser aprobados por el Gobierno, en el caso de las comunidades autónomas sin ejercicio de sus competencias, o por el Consejo de Gobierno de la comunidad correspondiente, en el caso de las comunidades autónomas en ejercicio de competencias plenas en educación. Por lo tanto, la administración, la gestión económica y la participación en la universidad se inscriben en un marco jurídico configurado por normas estatales de las comunidades autónomas y de las propias universidades en el uso de su autonomía.

Las universidades gozan de **autonomía económica y financiera** y, a partir de la Ley de Presupuestos Generales del Estado de 1987, el

ejercicio de la misma ha experimentado un cambio importante, ya que aquéllas han pasado a considerarse entes públicos, dependientes de la administración autónoma respectiva en ejercicio de plenas competencias educativas, desde su previa consideración como organismos autónomos de carácter administrativo adscritos al Ministerio de Educación y Ciencia. Esta transformación ha supuesto que las universidades tengan un régimen de funcionamiento similar al de las empresas públicas, pudiendo producir servicios específicos y percibir contraprestaciones económicas por ellos.

Por otra parte, tienen capacidad de contratación de obras y servicios, así como de adquisición y administración de bienes. En este sentido, son responsables de la administración de los bienes de titularidad estatal y dominio público a ellas conferidos, así como del patrimonio artístico que utilizan.

Cada universidad establece en sus estatutos la programación plurianual, que debe ser aprobada por las respectivas juntas de gobierno y por los consejos sociales, y que contempla la situación laboral del profesorado y del personal de administración, así como la gestión de los recursos, en un período que oscila entre tres y cuatro años, según las distintas universidades.

Con respecto a la **gestión del personal docente**, las universidades gozan de autonomía para el establecimiento y modificación de sus plantillas, la selección, formación y promoción de su personal y la determinación de las condiciones en las que han de desarrollar sus actividades. Los estatutos recogen las modalidades de selección y contratación del personal, sus derechos y deberes, sus categorías, el régimen de dedicación y el modelo retributivo.

En cuanto a las políticas de prioridades de cada universidad, la LRU hace hincapié en el

importante papel que debe jugar la investigación, la cual debe contemplarse tanto en los programas como en el presupuesto que cada universidad dedica a esta actividad, lo que supone, en la práctica, la separación de las dotaciones destinadas a la enseñanza y a la investigación.

2.3.1. Órganos de gobierno

El ejercicio de las funciones de administración, gestión económica y administración de la docencia en los centros universitarios corresponde a los distintos órganos de gobierno, siendo un principio básico de su organización la participación de todos los sectores implicados. Los estatutos de cada universidad determinan los representantes de cada uno de los sectores en los órganos unipersonales y colegiados, el régimen estatutario y los sistemas electorales. Dicha participación tiene dos orientaciones: de carácter interno, al acoger, sobre todo en los órganos colegiados, a los distintos colectivos de la comunidad universitaria (profesores, alumnos y personal de administración y servicios), y de proyección externa y conexión con los intereses sociales, fundamentalmente a través del Consejo Social.

Según la LRU, en el ámbito de la administración y gobierno de los centros universitarios pueden distinguirse varios niveles: el de la propia universidad, el de los centros universitarios y el de los departamentos, de acuerdo con lo cual, los órganos de gobierno que deben establecer los estatutos de cada universidad son los que aparecen en la tabla 2.3.

A. Universidad

El **Consejo Social** es el órgano de participación de la sociedad en la universidad. Su función primordial es aprobar los presupuestos y

supervisar las actividades de carácter económico de la universidad, así como el rendimiento de sus servicios. Está compuesto en sus dos quintas partes por una representación de la Junta de Gobierno de la propia universidad. Las otras tres quintas partes las constituyen una representación de los intereses sociales ajenos a la comunidad universitaria, entre los que figuran representantes de sindicatos y asociaciones empresariales. El presidente del Consejo Social es nombrado por la correspondiente comunidad autónoma con competencias en materia de enseñanza superior. Una de las principales tareas emprendidas por estos consejos hasta el momento ha sido la búsqueda de recursos, ya sea mediante la creación de fundaciones, a través de cursos de diverso tipo (de postgrado, de formación universidad-empresa, o de colaboración con las Comunidades Europeas) o por medio de donaciones.

El **Claustro universitario**, presidido por el rector, es el órgano de representación de los distintos sectores de la comunidad universitaria. Tres quintas partes de sus miembros, como mínimo, deben ser profesores. El resto es elegido por los alumnos y por el personal de administración y de servicios. Al Claustro le corresponde la elaboración de los estatutos, la elección de rector y la aprobación de las líneas generales de actuación de la universidad.

La **Junta de gobierno** es el órgano ordinario de gobierno de la universidad. Está presidida por el rector y forman parte de la misma los vicerrectores, el secretario general y el gerente, así como decanos y directores de los distintos centros universitarios. La composición y funciones de cada Junta de gobierno están determinadas por los distintos estatutos. Entre otras, estas funciones incluyen las relativas al desarrollo de las directrices del Claustro, la normativa de personal, las propuestas de presupuestos y programación, los conciertos con otras universidades e instituciones, las modi-

TABLA 2.3. ÓRGANOS DE GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD, CENTROS UNIVERSITARIOS Y DEPARTAMENTOS

NIVEL	ÓRGANOS COLEGIADOS	ÓRGANOS UNIPERSONALES
Universidad	Consejo Social Claustro universitario Junta de gobierno	Rector Vicerrectores Secretario general y gerente
Centro universitario	Junta de facultad o escuela	Decano o director Vicedecano o vicedirector Secretario
Departamento	Consejo de departamento	Director

ficaciones sobre la existencia y el régimen de los centros, así como distintos aspectos de la vida académica. La Junta de gobierno constituye distintas comisiones para desarrollar sus tareas (asuntos económicos, planes de estudio, investigación, conflictos, etc.).

De los órganos unipersonales, el **Rector** es la máxima autoridad en la gestión, dirección y representación de cada universidad. **Vicerrectores, secretario general y gerente** forman parte de su equipo rectoral, los primeros con competencias delegadas, el secretario general como fedatario de los actos y acuerdos de la Junta de gobierno, y el gerente como responsable específico de la gestión económico-administrativa de la universidad. El rector es elegido por el Claustro universitario de entre los catedráticos de la universidad y nombrado por el órgano correspondiente de la comunidad autónoma. Elige a su equipo directivo de acuerdo con las normas incluidas en los estatutos.

B. Centros universitarios

En cada uno de los centros universitarios las funciones concretas de administración se llevan a cabo por el órgano colegiado del centro,

la **Junta de facultad o escuela**, y por los órganos unipersonales: el **decano o director**, el **vicedecano o vicedirector** y el **secretario**. Los decanos de facultad y los directores de escuelas técnicas superiores y escuelas universitarias son elegidos entre catedráticos o profesores titulares, de acuerdo con lo dispuesto en los estatutos de la universidad. Las funciones de la Junta de centro son principalmente las relativas a aspectos de la vida académica (plan de estudios, convalidaciones, extensión universitaria, etc.) y a la selección de alumnos. Las funciones del decano o director son las correspondientes a la coordinación de la actividad docente y de representación.

C. Departamentos

Los departamentos son los órganos básicos encargados de organizar la investigación y la docencia en un área de conocimiento. Agrupan a todos los docentes o investigadores cuyas especialidades se corresponden con esa área de conocimiento, y constituyen, por sus características, las unidades efectivas de organización y coordinación académica e investigadora de las universidades. Tienen también asignadas determinadas funciones de administración derivadas de la obligación de adscripción del

profesorado universitario, del rendimiento de cuentas a su universidad y de la contratación de trabajos con entidades públicas u otros departamentos. Para desarrollar sus funciones, que han sido recogidas en los respectivos reglamentos de departamento, diversas universidades han incorporado a estos departamentos personal de administración con capacidad de gestión económica. Sus órganos de gobierno son también colegiados (consejos) y unipersonales (director). En este mismo nivel de adscripción están los **institutos universitarios**, con estructura y funciones análogas.

2.3.2. Organización académica

La LRU potencia la estructura departamental de las universidades españolas con el objetivo de permitir, no sólo la formación de equipos coherentes de investigadores, sino también la flexibilización de los currículos ofrecidos. En concordancia con ello, la Ley define a los departamentos como los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su respectiva área de conocimientos en una o varias facultades, escuelas técnicas superiores o escuelas universitarias. Son las mismas universidades las que deciden la creación, supresión o unificación de departamentos, conforme a sus estatutos. Sin embargo, a efectos de garantizar su coherencia científica, así como una mínima homogeneidad en la estructura departamental de las universidades, esta creación debe efectuarse de acuerdo con las normas básicas que apruebe el Gobierno a propuesta del Consejo de Universidades. Estas normas se refieren, fundamentalmente, al establecimiento de mínimos de profesorado y a los mecanismos de conexión entre departamentos y áreas de conocimiento.

Los estatutos de cada universidad establecen el número mínimo de catedráticos y pro-

fesores titulares necesario para la constitución de un departamento, que en ningún caso puede ser inferior a doce con dedicación a tiempo completo. Además de las áreas de conocimientos definidas por el Consejo de Universidades, las universidades pueden agrupar a los profesores en áreas de conocimientos distintas, atendiendo a criterios de interdisciplinariedad o de especialización científica. Asimismo, se pueden crear departamentos interuniversitarios mediante convenio entre las universidades interesadas.

Son funciones de los departamentos organizar y programar la docencia de cada curso académico, y desarrollar la investigación relativa a su área de conocimiento. Igualmente, son las unidades encargadas de organizar y programar los cursos de doctorado, así como de coordinar la elaboración y dirección de las tesis doctorales. Además, figura entre sus funciones el desarrollo de cursos de especialización, la promoción y realización de trabajos de carácter científico, técnico o artístico, y todas aquellas funciones que establezcan los respectivos estatutos de la universidad [L193].

2.3.3. Otros cauces de participación

La LRU establece que en los estatutos de cada universidad debe quedar garantizada la participación de representantes de los estudiantes en los órganos de gobierno y administración de la misma. Los estatutos de las universidades recogen los derechos y deberes de los alumnos. Entre los primeros se encuentra su participación en los órganos de gobierno de su centro respectivo y en los de la universidad, mediante la elección de sus delegados y representantes. Asimismo, los estudiantes tienen derecho a asociarse en el ámbito universitario, así como a que se les facilite el ejercicio de dicho derecho mediante la prestación de medios materiales y económicos. En los

estatutos de cada universidad se suele contemplar la aprobación de un reglamento sobre órganos estudiantiles, que recoge sus funciones y composición, al igual que la administración de los recursos que la universidad pone a su disposición.

CAPÍTULO III

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN, INSPECCIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS

La LOGSE considera la mejora de la calidad de la enseñanza como un objetivo primordial del proceso de reforma educativa. En su Título IV señala, entre los factores que pueden influir en una enseñanza cualitativamente mejor, la cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo

La cualificación y formación del profesorado, la programación docente, los recursos educativos, la orientación educativa y profesional y la función directiva se desarrollan en los distintos capítulos de este informe. El resto de los factores de calidad señalados por la LOGSE, es decir, la innovación e investigación educativas, la inspección y la evaluación del sistema educativo se desarrollan a continuación en este capítulo.

1. INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVAS

La investigación e innovación educativas en España se han desarrollado notablemente en los últimos 25 años. Hasta 1970, prácticamente

sólo existían los pocos trabajos realizados desde la universidad, fundamentalmente en las secciones de pedagogía existentes. En los años previos a la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, se vio la necesidad de un desarrollo sistemático de la investigación, ligado a la planificación educativa y a la reforma permanente del sistema, a través de la formación del profesorado y de la innovación. En aquellos momentos se inició una política de investigación y desarrollo, de ámbito nacional, entre el Ministerio de Educación y Ciencia, las universidades y los centros educativos de otros niveles. Así, se creó una red permanente de investigación, formación del profesorado e innovación que, sin embargo, no llegó a cumplir las expectativas en ella depositadas.

Desde 1969, y hasta la actualidad, el organismo del Ministerio de Educación y Ciencia encargado del fomento de la investigación educativa a nivel estatal ha ido variando de denominación, adscripción administrativa y funciones. Así, el antiguo Centro Nacional de Investigaciones para la Educación (CENIDE) pasó a llamarse Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (INCIE), para posteriormente adquirir su nombre actual de Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). La LOGSE considera la investigación como

uno de los elementos que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza y que requieren una atención prioritaria por parte de los poderes públicos.

En este apartado se ofrece una visión global de la investigación, tanto de carácter básico como aplicado, llevada a cabo en España en los últimos años, principalmente de la financiada desde agencias vinculadas a las administraciones educativas.

1.1. Investigación educativa

Una de las competencias que la Constitución reserva al Estado (Art. 149.15) es la relativa a la coordinación de la investigación educativa, mientras que el desarrollo y fomento de la misma competen a las distintas administraciones.

El Ministerio de Educación y Ciencia publicó en 1990 el *Plan Nacional de Investigación Educativa*, que forma parte del proceso de reforma del sistema educativo y persigue el desarrollo cualitativo y cuantitativo de la investigación en esta materia. Con él se intenta alcanzar una adecuada coordinación entre las actividades de las diversas instituciones dedicadas a la investigación, los investigadores —favoreciendo la realización de reuniones de coordinación entre los mismos—, las administraciones educativas y las instituciones internacionales que dedican parte de sus esfuerzos al desarrollo de la educación. Trata de favorecer, asimismo, el desarrollo de líneas de investigación de interés para la mejora de la calidad del sistema educativo, la formación de personal investigador y, por último, la difusión de los resultados de las investigaciones realizadas en el marco del plan. El organismo encargado de llevar a cabo esta tarea de coordinación de la investigación educativa es el *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*.

Son numerosas las entidades implicadas en la realización de dicha investigación. Entre ellas cabe destacar las universidades y los centros de profesores e instituciones dependientes de las distintas administraciones educativas, que dedican parte de sus esfuerzos a financiar y desarrollar esta tarea.

La investigación educativa realizada desde las *universidades* se lleva a cabo fundamentalmente a través de los departamentos universitarios [L003] [L193] —en especial los relacionados con las ciencias de la educación, la psicología, la sociología y los departamentos de las escuelas de formación de profesorado—, y de los institutos de ciencias de la educación (ICE).

Los *centros de profesores* [L296] incluyen entre sus funciones el fomento, promoción y difusión de actividades de investigación e innovación entre los docentes, principalmente en campos relacionados con la realidad de los centros y con la renovación pedagógica de los profesores implicados.

En estos momentos, las distintas administraciones educativas están en proceso de organización de diferentes unidades que se encarguen de realizar, coordinar y fomentar actividades de investigación educativa en el ámbito de su competencia.

En el caso de las comunidades que gestiona el Ministerio de Educación y Ciencia, las tareas de investigación educativa se ejercen a través del citado *Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Este organismo, creado en 1983, tiene como objetivo proporcionar a los responsables de la administración educativa, a los profesores y a la sociedad en general información objetiva, apoyo documental y reflexión derivada de la investigación, para contribuir a la mejora de la calidad de la educación. Se estructura en torno a tres tipos de tareas: realización de estudios, investigacio-

nes e informes sobre educación, coordinación y fomento de la investigación educativa y servicio de documentación y biblioteca. El CIDE está asociado al *CIDREE* (Consortio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación) y es la Unidad Española de *Eurydice* (Red de Información sobre Educación de la Unión Europea). Además participa en diversos programas y acciones en materia de investigación educativa de otros organismos internacionales (UNESCO, OCDE, OEI, Consejo de Europa etc.).

Entre las actividades que el CIDE realiza en la actualidad se encuentran la elaboración de informes de carácter global sobre el sistema educativo español, la realización de investigaciones y estudios sobre diversos temas educativos orientados a facilitar la toma de decisiones de las autoridades españolas o como parte de programas de organismos internacionales (OCDE, CIDREE, Eurydice), la organización de reuniones por áreas de investigadores y un seminario permanente de investigación educativa, con la finalidad de proporcionar un lugar de encuentro a investigadores, administradores de la educación y profesores, y la convocatoria de diversos concursos públicos para la financiación de proyectos de investigación educativa y premios a trabajos de investigación e innovación ya realizados, efectuando el seguimiento de las investigaciones financiadas y la difusión de sus resultados. Igualmente cabe destacar las acciones que realiza en relación con la documentación educativa.

Como resultado de esta línea de actuación, el CIDE ha financiado y realizado, desde 1982 hasta 1995, un total de 452 investigaciones (tabla 3.1). A éstas hay que añadir 47 trabajos de desarrollo de materiales curriculares financiados a través del concurso nacional de 1990, y 139 investigaciones que se encuentran en proceso de realización. Durante el curso 1993-94, las líneas de investigación en las que se

centró la actuación del CIDE se encuadraron en cinco áreas fundamentales: el análisis y desarrollo de métodos de enseñanza y la evaluación de los procesos de aprendizaje adecuados a la actual reforma educativa; la igualdad de oportunidades ante la educación, haciendo especial hincapié en la educación intercultural, las desigualdades en razón del género, del origen social o geográfico, etc., y la educación de personas adultas; los procesos psicopedagógicos y su incidencia en el aula; la formación del profesorado y la profesión docente; y, por último, la organización y gestión de los centros educativos y la conexión de éstos con el mundo laboral.

Otros centros de investigación dependientes de las distintas administraciones educativas son el *Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado* -dependiente de la Comunidad Autónoma de Andalucía-, el *Instituto Municipal de Investigación en Psicología Aplicada de la Educación* (IMIPAE) -dependiente del Ayuntamiento de Barcelona y cuya labor se enfoca hacia la investigación en psicología y educación- y el *Centro Madrileño de Investigaciones Pedagógicas* (CEMIP) -dependiente de la Comunidad Autónoma de Madrid, que, además de realizar labores de evaluación del sistema educativo y de formación permanente del profesorado, se encarga de financiar proyectos de investigación de interés en materia educativa.

Por otra parte, existen otras instituciones dedicadas a la financiación de la investigación en diferentes campos y que dedican parte de sus recursos a la educación. Este es el caso de la *Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología* (CICYT), encargada de la coordinación de los programas de investigación y desarrollo (I+D) a nivel estatal, o la *Comisión Interdepartamental de Investigación e Innovación Tecnológica* (CIRIT), en la Comunidad Autónoma de Cataluña.

TABLA 3.1. DISTRIBUCIÓN NUMÉRICA Y PORCENTUAL DE LAS INVESTIGACIONES FINANCIADAS O REALIZADAS POR EL CIDE POR ÁREA TEMÁTICA. 1982-1995

ÁREA TEMÁTICA	N	%
Política y sistema educativo	42	9,29
Programas y contenidos de la enseñanza	41	9,07
Métodos de enseñanza y medios pedagógicos	81	17,92
Rendimiento escolar y evaluación	69	15,27
Educación especial, educación compensatoria e integración escolar	42	9,29
Psicología y educación	74	16,37
Profesorado	42	9,29
Sociología y educación	36	7,96
Formación profesional, empleo y orientación	25	5,53
TOTAL	452	100

1.2. Innovación educativa

La innovación educativa tiene como finalidad principal la modificación directa del proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la introducción de nuevos métodos, modelos y materiales didácticos, así como pautas de relación en las aulas y técnicas educativas. Las actividades de innovación deben llevarse a cabo en los centros educativos a través de la práctica docente de los equipos de profesores con sus respectivos grupos de alumnos. La LOGSE favorece la elaboración de proyectos que incluyan innovaciones de carácter curricular, metodológico, tecnológico, didáctico y de organización de los centros docentes. Así, las administraciones educativas deben favorecer, potenciar y, en su caso, financiar estas innovaciones en los centros educativos.

La Dirección General de Renovación Pedagógica del Ministerio de Educación y Ciencia tiene como uno de sus objetivos principales el fomento de la innovación de carácter edu-

cativo. Dependientes de ella, contribuyen a este fin de modo particular el Centro de Desarrollo Curricular, el Programa de Nuevas Tecnologías y la Subdirección General de Formación del Profesorado. Por otro lado, la Dirección General de Formación Profesional es responsable de la innovación en su marco específico.

El *Centro de Desarrollo Curricular (CDC)* es un organismo creado en 1994, cuyo principal objetivo es planificar, desarrollar y evaluar los aspectos básicos del currículo en las etapas de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato [L064]. Para ello, al CDC se le asignan las siguientes funciones: la innovación, experimentación y desarrollo curricular de las enseñanzas en las etapas anteriores a la universidad, y el desarrollo de actuaciones dirigidas a mejorar la orientación educativa en sus bases psicológicas y pedagógicas, así como a responder adecuadamente a la diversidad del alumnado en cuanto a sus intereses, capacidades, cultura y opciones per-

sonales, promoviendo la igualdad de oportunidades entre los alumnos. Igualmente, impulsa actuaciones encaminadas a tratar adecuadamente los temas transversales en los distintos niveles de concreción del currículo y en las actividades escolares y extraescolares. En este sentido, sus acciones se han centrado en la elaboración de materiales y recursos, y en el intercambio y la difusión de conocimientos y experiencias que supongan innovaciones de carácter curricular.

El *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC)* tiene como objetivo introducir las nuevas tecnologías en la educación, fomentando su utilización para la mejora de la calidad de la enseñanza. Sus acciones se realizan fundamentalmente a través de dos proyectos iniciados en el curso 1985-86: el proyecto «Mercurio» —destinado a introducir los medios audiovisuales en las enseñanzas no universitarias— y el proyecto «Atenca» —los medios informáticos. También se organizan otras actividades, entre las que se incluyen la convocatoria de concursos anuales para la realización de creaciones audiovisuales con fines didácticos y la concesión de premios a la creación de programas educativos para ordenador.

La *Subdirección General de Formación del Profesorado* es la unidad responsable de la planificación, desarrollo y evaluación de actividades de carácter innovador de formación permanente del profesorado y de otros especialistas educativos. Asimismo, debe potenciar la innovación como parte de la función docente.

Entre todos los organismos, programas y unidades mencionados, se llevan a cabo las **actividades** siguientes:

- Elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo.
- Actividades de formación dirigidas a equi-

pos de orientación educativa y psicopedagógica y asesores de atención temprana, a centros de profesores y a unidades de programas educativos.

- Evaluación de los materiales, planes o programas educativos.
- Convocatoria de premios a trabajos de innovación, tales como los premios Giner de los Ríos o los premios a la innovación educativa.
- Ayudas económicas dirigidas a centros, departamentos y grupos de profesores para realizar proyectos de innovación educativa.
- Premios a programas educativos para ordenador y a creaciones audiovisuales con fines didácticos.

Además de la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, las administraciones educativas de las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias han creado sus propios organismos para el fomento de la innovación, que en muchos casos son los mismos que se encargan de la investigación y/o de la evaluación del sistema educativo.

En **Andalucía**, el Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado es el organismo que coordina las actividades de innovación, entre las que destacan la convocatoria de proyectos de innovación educativa y de proyectos de integración de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proyecto curricular de centro, y las tareas propias relacionadas con la elaboración de materiales, evaluación de programas y formación del profesorado.

En la **Comunidad de Canarias**, la unidad encargada de estas funciones es la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa. Las líneas de actuación en los últimos años han estado marcadas por el fomento e institucionalización de vías de colaboración y reflexión en el seno de los centros educativos y

en agrupaciones de profesores; por actuaciones de formación y perfeccionamiento del profesorado, dado que los centros de profesores han pasado a depender de esta Dirección General; y, por último, por acciones llevadas a cabo a través de los Programas de Innovación Educativa, entre los que se encuentran el Programa de Nuevas Tecnologías Informáticas, el Programa de Animación a la Lectura, el Programa de Educación Ambiental y el Programa de Educación Afectivo-Sexual.

El Departament d'Ensenyament de la **Generalitat de Catalunya** realiza acciones de fomento de la innovación en multitud de frentes. Su interés fundamental se centra en potenciar la acción innovadora de equipos estables de profesores. En este sentido, destacan los planes de formación permanente del profesorado, así como las convocatorias de ayudas para la aplicación de programas de experimentación educativa, el desarrollo de materiales curriculares y la promoción de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas y tecnológicas.

La Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa de la **Comunidad Valenciana** es el centro coordinador de la política de ordenación, experimentación e innovación educativa de nivel no universitario, y de la formación y perfeccionamiento del profesorado. Entre sus acciones destacan las convocatorias de ayudas económicas destinadas a proyectos de investigación e innovación educativa y proyectos de desarrollo curricular, el Plan de Introducción de la Informática en los niveles educativos no universitarios y, por último, las ayudas económicas para financiar actividades de renovación pedagógica y formación.

En **Galicia**, cabe destacar la convocatoria de ayudas económicas a grupos de profesores de enseñanza no universitaria para realizar proyectos de investigación e innovación pe-

dagógica y curricular. Por otro lado, el Plan de Aplicación de las Nuevas Tecnologías (PANTEG) integra dos proyectos dirigidos a la implantación, respectivamente, de las tecnologías informáticas —Abrente— y audiovisuales —Estrella— en la educación.

En la **Comunidad Foral de Navarra** se ha realizado, al igual que en las demás comunidades, una serie de actuaciones dirigidas a promover las actividades de innovación en los centros y equipos de profesores. En esta línea, se ha desarrollado un conjunto de convocatorias para seleccionar proyectos de innovación curricular y elaboración de materiales curriculares en los centros de la comunidad. Además, se está llevando a cabo el Programa de Nuevas Tecnologías y Educación en sus modalidades de medios informáticos y medios audiovisuales.

Por último, las actuaciones del **País Vasco** en materia de innovación educativa se han basado en el fomento de la producción de programas y aplicaciones informáticas en euskera, mediante la concesión de ayudas a los mismos, y en una serie de convocatorias, entre las que destacan la de subvenciones para la producción de materiales didácticos audiovisuales publicados en euskera y la de ayudas económicas a centros concertados que realicen proyectos de innovación curricular.

2. LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

La Constitución encomienda a los poderes públicos la responsabilidad de la inspección del sistema educativo. Por ello, tanto el Ministerio de Educación y Ciencia en su territorio de gestión como las diferentes comunidades autónomas en pleno ejercicio de sus competencias en materia educativa han regulado las funciones y la organización del servicio de inspección técnica de educación para los niveles no

universitarios, así como el sistema de acceso a la función inspectora.

Por otro lado, existe el Servicio de Alta Inspección del Estado [L016], cuyo cometido es velar por el cumplimiento de las normas y requisitos establecidos por el Estado en la ordenación general del sistema educativo, en cuanto a modalidades, ciclos y titulaciones, y, en general, la legislación que supone garantizar la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia educativa. El desempeño de la Alta Inspección corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia, que cuenta con los órganos técnicos, centrales y periféricos necesarios para el ejercicio de sus funciones.

2.1. Funciones y organización

Las funciones encomendadas a la inspección en los diferentes decretos que la regulan [L062][L065][L067][L068][L069][L072][L073][L074][L075][L076] ponen de manifiesto una doble finalidad: en primer lugar, el asesoramiento y apoyo a la comunidad educativa y a los órganos de la administración sobre aquellos aspectos que favorezcan la mejora de la calidad del sistema, colaborando en la detección de necesidades e impulsando la renovación pedagógica, el perfeccionamiento de los profesores y la implantación de la reforma; y, en segundo lugar, el control y evaluación del sistema educativo, asegurando el cumplimiento de la legislación vigente, con el fin de garantizar el derecho de los ciudadanos a recibir una educación de calidad, y colaborando en la evaluación técnico-pedagógica del rendimiento educativo de los componentes personales, materiales y funcionales de los centros.

Para el eficaz desarrollo de estas funciones, los inspectores tienen la consideración de autoridad pública en el desempeño de su labor,

pudiendo acceder libremente a los centros educativos y a la documentación que consideren oportuna.

La organización de los servicios de inspección técnica en las distintas administraciones responde a criterios territoriales y de especialización curricular. Se pretende con ello su adaptación a la estructura de cada administración educativa y a las distintas etapas, áreas curriculares y programas que se desarrollan. Aunque con matices, necesarios para conseguir esta adaptación, las diferentes administraciones mantienen una estructura similar.

Los distintos servicios de inspección dependen orgánicamente de la consejería o departamento de educación de cada comunidad que ejerce las competencias en materia educativa. Funcionalmente, aquéllos están constituidos por un *servicio central o general* y por un conjunto de *unidades o servicios provinciales*, que responden a la organización territorial de cada comunidad —salvo en el caso de Navarra, por ser una comunidad uniprovincial.

En el **Ministerio de Educación y Ciencia**, el *Servicio Central de Inspección* está integrado por los inspectores centrales, que se encuentran bajo la dependencia y dirección del Subdirector General-Jefe del Servicio. Tiene encomendadas las siguientes funciones:

- Elaborar el plan general de actuación y seguimiento de los planes provinciales de actividades, así como evaluar el grado de cumplimiento de los mismos.
- Elaborar la memoria anual del servicio.
- Elaborar y desarrollar las actividades del plan general de actuación y perfeccionamiento de inspectores.
- Ejercer la función inspectora en aquellos centros de carácter singular que la normativa vigente encomiende a este servicio (entre ellos los centros españoles en el extranjero).

- Desarrollar programas de evaluación de centros y servicios, y obtener datos estadísticos.
- Llevar a cabo actividades de régimen interior: elaboración de informes, estudios de necesidades relacionados con recursos humanos del servicio, resolución de concursos de provisión de puestos y de traslados, etc.

Para una mayor eficacia en el desarrollo de estas funciones, los inspectores centrales se organizan en equipos constituidos por un coordinador y un grupo de inspectores centrales y consejeros técnicos del servicio. Todos ellos son designados por el Subdirector General-Jefe del Servicio de Inspección Técnica.

Además de los equipos, dada la complejidad del actual sistema educativo y la necesidad de abordar en profundidad determinados aspectos del mismo, se constituyen *grupos de trabajo permanentes*, encargados de la elaboración de instrumentos y propuestas de criterios de actuación del servicio en las distintas áreas curriculares, que puedan ser útiles en el proceso de implantación en los centros de la nueva ordenación general del sistema.

Los *servicios provinciales de inspección técnica*, constituidos por un inspector-jefe de servicio e inspectores de educación, se encargan de desarrollar las funciones en cada provincia. Para ello, se agrupan en *equipos de inspección*, compuestos por un mínimo de tres inspectores y un máximo de siete. La adscripción de los inspectores a cada equipo es realizada por el Director provincial a propuesta del inspector-jefe, debiendo rotar aquéllos periódicamente a otros equipos. Cada equipo atiende a los centros y servicios pertenecientes a una demarcación territorial: éstas son determinadas en el plan provincial de actividades, en función de la estructura escolar, número de centros, plantilla de inspectores y otras circunstancias que lo aconsejen.

Estos equipos están constituidos por un inspector coordinador (que organiza, coordina y evalúa el desarrollo de las funciones de inspección encomendadas a su demarcación por el plan provincial) y un equipo de inspectores, de carácter internivelar.

La organización de la función inspectora en las demás administraciones educativas con competencias es muy similar a la citada anteriormente para el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. Sin embargo, existen particularidades que se exponen a continuación.

La función inspectora en la **Comunidad Autónoma de Andalucía** [L067] es llevada a cabo por la Inspección Central de educación y por los servicios provinciales de inspección educativa. Depende del Viceconsejero de Educación y Ciencia y está dirigida por el Inspector General de educación, que es el encargado de elaborar el plan general de actuación. Bajo la dirección inmediata de éste, se encuentra la Inspección Central, cuyos inspectores efectúan el seguimiento de los planes provinciales de actividades y evalúan su grado de cumplimiento, así como los servicios provinciales. Las funciones propias de la inspección son llevadas a cabo por estos servicios, organizándose la provincia en zonas educativas. A cada zona educativa se asigna un equipo de inspectores, que son coordinados por un inspector-coordinador.

La inspección de enseñanza de la **Generalitat de Catalunya** [L069] constituye el órgano del Departament d'Ensenyament al que se encomienda el asesoramiento, la evaluación y el control de los centros docentes y servicios educativos no universitarios pertenecientes al ámbito de competencias de la Generalitat. La inspección educativa de esta comunidad autónoma está organizada en tres niveles: la Subdirección General de Inspección, la inspección

territorial y las áreas de trabajo. La Subdirección General de Inspección se encarga de elaborar el programa general de inspección, proponer su aprobación y efectuar su seguimiento, así como de coordinar y orientar las actuaciones de las inspecciones territoriales y de las áreas de trabajo. Asimismo, se encarga de promover actividades de formación y perfeccionamiento de los inspectores. Está dirigida por un Subdirector General, que preside una comisión asesora integrada por los jefes de servicio de inspección (territoriales) y por los inspectores jefes. Además, para tareas de organización y coordinación, puede disponer de inspectores en comisión de servicios. La inspección territorial, dirigida por un inspector-jefe, depende jerárquicamente del jefe de los servicios territoriales. Actúa en los centros docentes y servicios educativos del ámbito correspondiente, y colabora en las tareas de carácter técnico de los servicios territoriales. Además de estos dos organismos de inspección, todos los inspectores están adscritos a áreas de trabajo específicas, de acuerdo con su formación y experiencia profesional. Con la creación de estas áreas se pretende facilitar la colaboración de la inspección de enseñanza en los programas del departamento y en las tareas de las diferentes direcciones generales y organismos autónomos. Cada área está dirigida por un coordinador, encargado de elaborar el programa de inspección del área y de participar en el seguimiento y evaluación del mismo.

La inspección educativa en la **Comunidad Autónoma de Galicia** [L072] está constituida por un órgano de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Las funciones propias de la inspección se realizan de acuerdo con el plan general de actuación y con los correspondientes planes provinciales de actividades. Este servicio se estructura en un Servicio Central y en los servicios provinciales de inspección. El Servicio Central de Inspección

tiene como función básica la planificación general y el control del funcionamiento de los servicios provinciales. Está integrado por el Subdirector General de Inspección, que ejerce la jefatura de inspección educativa y elabora el plan de trabajo anual de la inspección, entre otras funciones, y por tres inspectores coordinadores, que colaboran con el Subdirector General en todas sus tareas. En cada provincia, además, existe un servicio provincial de inspección, formado por el inspector-jefe y los inspectores de educación destinados en dicha provincia. Con el fin de hacer más efectivo el trabajo, las provincias se dividen en sectores, continuos y uniformes, de acuerdo con criterios de funcionalidad y teniendo en cuenta la estructura escolar y las características geográficas. A cada uno de estos sectores se adscribe un equipo de inspectores, asignándose a cada inspector un número determinado de centros. Con el fin de facilitar la participación de la inspección en los programas educativos y el intercambio de experiencias en materia de inspección, se constituyen equipos de trabajo específicos que integran a distintos inspectores, de acuerdo con su formación, especialización y experiencia profesional.

La función inspectora en el **País Vasco** [L076] se ejerce a través de la Inspección Técnica de Educación, dependiente funcionalmente del Viceconsejero de Educación. Este servicio se concreta en el servicio central de inspección técnica y las unidades de inspección educativa, las cuales, a su vez, actúan a través de unidades de circunscripción escolar. El servicio central de inspección técnica de educación es el encargado de la planificación general y control de la inspección educativa, así como de la promoción de actividades de formación, perfeccionamiento y especialización de los miembros de ésta. Está integrado por el inspector general —encargado de dirigir las actividades asignadas al servicio central, así como de servir de canal de información entre

los órganos del Departamento de Educación y el servicio de inspección—, tres inspectores-coordinadores de nivel y un equipo de inspectores especializados por materias. Las unidades territoriales de inspección educativa, una en cada delegación territorial del Departamento de Educación, dependen funcionalmente del delegado territorial. Desarrollan sus funciones a través de las unidades de circunscripción escolar. Cada unidad territorial está dirigida por un jefe de la unidad, cuyas funciones son equivalentes a las del inspector general, pero limitadas a su zona de actuación. Para el desarrollo de estas funciones pueden crearse grupos de trabajo de inspectores que presten sus servicios dentro de su ámbito territorial.

La inspección educativa de **Navarra** [L075] se ejerce a través del Servicio de Inspección Técnica y de Servicios. Esta sección de inspección educativa, bajo la dirección de un jefe de sección (encargado de dirigir, coordinar y supervisar las actividades del servicio), se organiza en dos estructuras paralelas, atendiendo a criterios territoriales y de especialización, constituyéndose áreas de trabajo específico y equipos de zona. Así, por un lado, la actuación de los inspectores se enmarca en áreas de trabajo específicas, de manera que cada inspector pertenece a un área de trabajo determinada. Por otro, cada zona educativa es atendida por un equipo que integra a inspectores de las distintas áreas específicas.

La inspección educativa en la **Comunidad Valenciana** [L074] se organiza en demarcaciones territoriales, mediante unidades territoriales de educación, dependientes del Secretario General de la Consellería de Educació i Ciència. La coordinación, planificación y seguimiento de los planes territoriales de la inspección, así como la gestión del sistema central de evaluación de los servicios educativos, son ejercidos por el Servicio de Evaluación e Inspección Educativa. Las unidades territoriales

están formadas por inspectores y coordinadas por un inspector jefe. Los planes territoriales de actividades establecen las circunscripciones de la inspección educativa, adscribiendo a cada una de ellas un equipo de inspectores según las necesidades educativas de la zona. Éstos constituyen los equipos de trabajo, que son las unidades operativas básicas de la inspección educativa.

2.2. Acceso a la función inspectora educativa

Para acceder a la función inspectora [L062] [L067] [L068] [L069] [L072] [L073] [L075] [L076] es necesario ser funcionario público docente; estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto o Ingeniero; haber ejercido la docencia un mínimo de cinco cursos completos en los niveles no universitarios (siete cursos para el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia); y, en las comunidades autónomas con lengua cooficial, se requiere, además, el dominio de la misma.

Los puestos de inspector se cubren por concurso público, convocado por la administración educativa competente, en el que se valoran los méritos tanto académicos como profesionales. Además, los candidatos deben presentar y defender una memoria o proyecto sobre la labor de inspección. Los funcionarios seleccionados deben superar un curso de especialización. Tras su superación, se confirma a los inspectores por un período de tres años. Transcurrido éste, son evaluados por una comisión para proceder, en su caso, a la renovación del nombramiento por otro período de tres años. Al final de este período y tras la realización de una nueva evaluación positiva, podrán ejercer la función inspectora por tiempo indefinido.

Los nombramientos de inspectores-jefe e inspectores-coordinadores de los diferentes ser-

La Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes aborda la inspección de educación y regula el ejercicio de la supervisión e inspección por las administraciones educativas. Determina las funciones de la inspección de educación, el desarrollo de su ejercicio por funcionarios docentes, los requisitos para acceder a la misma y los puntos referentes a la formación de inspectores, al ejercicio de sus funciones y a la organización de la Inspección.

vicios centrales y territoriales de inspección se realizan por libre designación, de entre los inspectores de cada servicio, por los órganos competentes de la inspección educativa, atendiendo a su experiencia y especialización.

3. LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

La LOGSE señala que la evaluación del sistema educativo debe orientarse a «*la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas*». De los ámbitos de evaluación educativa (alumnos, procesos de enseñanza-aprendizaje, profesores, centros, administración y el sistema en su conjunto), en este apartado no se aborda la evaluación de los alumnos ni la de los procesos de enseñanza-aprendizaje, dado que éstas se desarrollan en los capítulos correspondientes a cada nivel.

3.1. Evaluación general del sistema educativo

Entre los factores que la LOGSE contempla para la mejora de la calidad de la enseñanza, ocupa un papel relevante la evaluación general del sistema educativo. La mejora cualitativa de la enseñanza exige, en primer lugar, que las administraciones educativas dispongan de mecanismos adecuados de obtención y análisis de datos, con vistas a apoyar la toma de decisiones y a rendir cuentas de su actuación. Por otra parte, la sociedad, en su conjunto, tiene derecho a conocer el estado general del sistema educativo y de sus componentes.

Asimismo, hay que tener en cuenta que en un Estado integrado por autonomías, el respeto a la igualdad y el derecho a la educación exigen el cumplimiento, por parte de las administraciones y los centros educativos, de las enseñanzas mínimas establecidas para los diferentes niveles, etapas, ciclos y grados, en el marco del currículo establecido en cada administración y de su desarrollo en los centros educativos. Para llevar a cabo la verificación de dicho cumplimiento, debe realizarse una evaluación en todo el territorio estatal, con criterios homogéneos. Por otra parte, cuando se inicia un proceso de reforma como el actual, la necesidad de evaluar sus resultados se convierte en un aspecto prioritario.

La evaluación de la organización y funcionamiento del sistema educativo ha sido encomendada a dos instituciones: en lo que respecta a los niveles no universitarios, al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) [L061]; y, en el ámbito universitario, al Consejo de Universidades.

Un papel destacado en la evaluación del sistema educativo, y especialmente del desarrollo de la actual reforma, recae, como se ha dicho, en el **Instituto Nacional de Calidad y Evaluación** [L063], cuyas competencias, establecidas en la LOGSE, se centran en la elaboración de sistemas de evaluación para las diversas enseñanzas y el grado de adquisición de los objetivos mínimos que persiguen, así como en la realización de investigaciones, estudios y evaluaciones acerca del sistema educativo. Además, el INCE debe ser un foco de intercambio de información con las adminis-

traciones educativas para facilitar la toma de decisiones. Igualmente, le corresponde la propuesta de iniciativas que puedan contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza, al igual que la coordinación estatal de los estudios internacionales.

En la actualidad, y debido a su reciente creación, las actividades del INCE se encuentran en los primeros niveles de realización. Los planes para el período 1994-97 se concretan en la realización de la evaluación de los resultados de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria, y de la evaluación de la formación profesional.

La evaluación del *sistema universitario* se realiza, con carácter experimental desde finales de 1992, por iniciativa del **Consejo de Universidades**, a través del *programa de evaluación de la calidad del sistema universitario*, que evalúa tanto la enseñanza y la investigación como la gestión de recursos y personal. Se pretende que todas las universidades participen mediante la evaluación sucesiva de las distintas titulaciones que están poniendo en marcha. Como continuación a este programa, durante el curso 1994-95 se lleva a cabo además un *proyecto piloto para la evaluación de la enseñanza superior*, que forma parte de un programa de la Unión Europea destinado a desarrollar un modelo de evaluación, tanto interna como externa, por un grupo de expertos, de la gestión y enseñanza universitarias. Este programa piloto se ha centrado en el análisis de la enseñanza impartida en cuatro titulaciones universitarias de cinco universidades.

3.2. Valoración del profesorado

En cuanto al profesorado de los niveles no universitarios, el Ministerio de Educación y Ciencia está preparando un programa destinado a la valoración de la labor de aquél, a través de un conjunto de elementos básicos que se incluye en la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. En el ámbito universitario, cada universidad desarrolla labores de evaluación de la práctica docente mediante proyectos internos para valorar la labor docente de sus profesores, principalmente a través de encuestas a los alumnos.

Junto a estos mecanismos internos, se llevan a cabo programas para valorar la actividad investigadora de los docentes, cuyos resultados repercuten en la carrera profesional de los mismos. En los niveles no universitarios, esta valoración, iniciada a partir de 1992, está siendo encomendada al CIDE, mientras que en el caso de la investigación en el ámbito universitario, se lleva a cabo a través de una *comisión nacional evaluadora de la actividad investigadora* [L066].

3.3. Evaluación de centros

La evaluación de los centros en los niveles no universitarios se efectúa desde dos ámbitos: por un lado, se evalúa la programación general del centro y el grado de cumplimiento de la misma, siendo el consejo escolar de centro el que la realiza [L004]; por otro lado, los aspectos de carácter curricular son evaluados por la

El desarrollo normativo de la evaluación del sistema educativo se completó con la aprobación por el Parlamento la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. La misma aborda los distintos contenidos y modalidades de la evaluación, así como las competencias de las diferentes instituciones para realizar estudios de evaluación, participar en ellos, valorarlos y hacer públicos, en su caso, los correspondientes informes de resultados. Este título aborda también la participación de los centros docentes en las tareas evaluadoras. Se regula la evaluación general del sistema educativo encomendada al INCE, la evaluación de los centros docentes, la valoración de la función docente y la evaluación de la función directiva.

comisión de coordinación pedagógica —así llamada en el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia [L029][L030]. En las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias se prevé que se constituyan órganos similares a esta comisión y con unas funciones también semejantes.

Además de esta evaluación interna, las administraciones educativas desarrollan una labor de evaluación y control a través de los distintos servicios de inspección técnica existentes en cada comunidad. Entre las funciones de éstos, se incluye la evaluación del sistema para garantizar que se alcancen los objetivos del mismo. En este sentido, cada comunidad autónoma en ejercicio de su competencia desarrolla sus programas para responder a esta función. A modo de ejemplo, el Ministerio de Educación y Ciencia ha desarrollado, a partir del curso 1991-92 un *plan de evaluación de centros* (Plan EVA) para los niveles de primaria y secundaria. Con este plan, al que se acogen de forma voluntaria los centros que desean ser evaluados, se pretende conseguir la mejora

en la organización y funcionamiento de los mismos, prestando asesoramiento y estimulando a la vez la evaluación interna que en éstos se desarrolle. Además, se trata de difundir con el plan una cultura evaluadora entre todos los agentes educativos, ensayando métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos de análisis, como consecuencia de la recogida de datos sobre dicha evaluación de centros.

En el ámbito universitario, esta actividad no se ha reglamentado específicamente hasta el momento, pero se están llevando a cabo distintas actuaciones encaminadas a la evaluación de este nivel de enseñanza. Entre ellas, destaca la que se desarrolla a partir de la puesta en práctica del Real Decreto de creación y reconocimiento de universidades [L026], en el que se señala que *«las universidades presentarán, anualmente a la administración educativa competente y al Consejo de Universidades, una memoria comprensiva de sus actividades docentes e investigadoras, realizadas en el marco de la programación plurianual»*.

CAPÍTULO IV

LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR Y LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

La acción educativa española en el exterior y la cooperación internacional son competencia reservada por la Constitución al Estado. El Ministerio de Educación y Ciencia junto con el Ministerio de Asuntos Exteriores, el de Cultura y el Instituto Cervantes son los organismos responsables de su coordinación.

La LOGSE ha introducido novedades sustantivas en el marco legal básico en el que se apoyaba la actuación educativa en el exterior, a fin de responder a los nuevos desafíos cualitativos derivados de las profundas transformaciones producidas en los últimos años. Así, se han completado y desarrollado los principios establecidos por la LODE, en relación con la estructura y el régimen singularizados de los centros docentes españoles en el extranjero, con objeto de acomodarlos a las exigencias del medio y a lo que, en su caso, disponen los convenios internacionales.

La estructura de este capítulo atiende por una parte a la acción educativa española en el exterior y, por otra, a la cooperación internacional en el ámbito educativo. En el primer caso, se hace referencia a todas aquellas acciones emprendidas por el Ministerio de Educación y Ciencia para atender la demanda de educación española tanto por parte de los espa-

ñoles residentes en el extranjero, como de los extranjeros que desean seguir las enseñanzas impartidas en los centros españoles en el exterior. También se intenta dar respuesta al creciente interés por el conocimiento del español como lengua extranjera y contribuir a la promoción y difusión de la lengua y la cultura españolas por todo el mundo. Por otro lado, la cooperación internacional engloba todos aquellos acuerdos, tratados o convenios de índole bilateral o multilateral con otros estados u organismos internacionales en los que España participa en el ámbito de la educación.

1. LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR

La red de atención educativa en el extranjero está constituida por centros públicos de titularidad española, centros de titularidad mixta con participación del Estado español, secciones españolas de centros docentes extranjeros, y enseñanzas de lengua y cultura españolas impartidas en centros extranjeros en régimen integrado y en aulas de lengua y cultura maternas organizadas en el seno de agrupaciones. Asimismo, desarrolla programas de asesoramiento sobre la enseñanza del español en los diferentes niveles educativos, en distintos países.

Estas acciones son promovidas, dirigidas y gestionadas por las consejerías de educación de las embajadas de España. Para ello, existen consejerías de educación en aquellos países donde las necesidades de la acción educativa española así lo requieren. Al frente de cada consejería hay un Consejero de Educación, nombrado por el Ministerio de Asuntos Exteriores a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, del que depende funcionalmente.

1.1. Centros docentes de titularidad del Estado español en el exterior

La finalidad principal de estos centros es satisfacer la demanda de españoles residentes en el extranjero que deseen escolarizarse en ellos, así como ofrecer las enseñanzas del sistema educativo español a ciudadanos de otras nacionalidades. Para cumplir su cometido, estos centros deben realizar actividades interdisciplinarias, interculturales y extraescolares tendentes a proyectar y difundir la lengua y cultura españolas.

La generalización del nuevo sistema educativo en estos centros se lleva a cabo en los plazos marcados por el calendario de implantación de la reforma en España. En consecuencia, se imparten ya las nuevas enseñanzas de educación primaria; sin embargo, no se ha producido una implantación anticipada de la educación secundaria y del bachillerato en ninguno de los centros en el exterior.

De acuerdo con la legislación vigente, los centros educativos en el exterior imparten enseñanzas regladas del sistema educativo español, en la mayoría de los casos convenientemente adecuadas a las particularidades del entorno en que se encuentran. Así, los planes de estudios y la organización pedagógica deben acomodarse a las necesidades específicas del alumnado, y el aprendizaje de la lengua

española y la del país debe tener un tratamiento preferente tanto en la distribución horaria como en la organización de los grupos. Por otra parte, la enseñanza del área social tiene que adecuarse a las exigencias del entorno geográfico e histórico en que se sitúa el centro, aportando a los alumnos una visión integradora de la cultura española y de la propia del país. Respecto al régimen horario y al calendario, también deben ajustarse a las condiciones y hábitos del mismo.

En relación con la organización y funcionamiento de estos centros, los órganos de gobierno, así como los de coordinación didáctica, se rigen por lo dispuesto con carácter general para los centros públicos en España, con las adaptaciones derivadas de la normativa que los regula [L314]. Así, se constituye el Consejo Escolar cuando el número de alumnos de nacionalidad española sea de al menos el 50%, y su composición se ajusta a lo establecido en el régimen general de los centros públicos en España, con la salvedad de que, en lugar del representante municipal, formará parte del mismo el jefe de la oficina consular. En caso de que el número de alumnos sea inferior, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá determinar las fórmulas de participación adecuadas a las circunstancias de cada país, de forma que todos los sectores de la comunidad educativa puedan participar en la toma de decisiones que afectan al funcionamiento del centro.

En el curso 1994-95, los 27 centros españoles en el exterior se distribuyen entre Andorra, Colombia, Francia, Guinea Ecuatorial, Italia, Marruecos, Portugal y el Reino Unido.

1.2. Centros de titularidad mixta, con participación del Estado español

Según el nuevo decreto de acción educativa en el exterior [L314], el Estado español

puede establecer convenios con personas físicas o jurídicas para la creación de centros de titularidad mixta, a través de fundaciones o sociedades reconocidas legalmente en los países respectivos. Dichos centros tienen un régimen económico autónomo, y su dirección es ejercida por funcionarios de la administración española, cuya representación en la fundación y en los órganos rectores debe ser mayoritaria. Las normas de organización y funcionamiento se determinan en los convenios y en los respectivos reglamentos de régimen interior.

Estos centros pueden impartir enseñanzas que tengan plena validez académica tanto en España como en el país en que se hayan constituido. En este último caso pueden impartir un currículo mixto, siempre que garantice un conocimiento adecuado al nivel de los estudios de la lengua, la cultura y el hecho social españoles.

Con estas características existen, en estos momentos, el Colegio Español Miguel de Cervantes de Sao Paulo, en Brasil, y el Colegio Parque de España de Rosario, en Argentina. En fase de proyecto se encuentra la creación de otros centros en países de Iberoamérica.

1.3. Secciones españolas y secciones bilingües en centros de titularidad de otros estados

Al objeto de propiciar la proyección de la lengua y la cultura españolas y de ampliar las posibilidades de recibir educación española en el contexto de experiencias educativas interculturales y bilingües, el Estado español ha establecido secciones españolas en centros alemanes, británicos, estadounidenses, franceses, holandeses e italianos, en los que se imparten enseñanzas no universitarias con validez en otros sistemas educativos.

Estas secciones se rigen por las reglas internas de organización y funcionamiento de los centros de los que forman parte, y por las establecidas bilateralmente con las autoridades de los países respectivos. En ellas se desarrolla un currículo integrado, acordado por ambas partes. El profesorado español que se destina a estas acciones es seleccionado entre funcionarios docentes mediante concurso público de méritos [L314]. Su participación en las actividades y sesiones de trabajo programadas por el centro es preceptiva.

El Ministerio de Educación y Ciencia determina las condiciones académicas cuyo cumplimiento permite la expedición de títulos españoles a los alumnos que hayan cursado estudios en estas secciones, por la vía de convalidación y homologación de los mismos, sin perjuicio de la validez de dichos estudios en los sistemas respectivos.

1.4. Secciones españolas en las escuelas europeas

Las escuelas europeas se crean en Luxemburgo el 12 abril de 1957 con la firma del «Estatuto de la Escuela Europea», que entró en vigor de forma general el 22 de febrero de 1960. A fin de contribuir al desarrollo de una Europa multicultural y plurilingüe, dentro del marco jurídico configurado como consecuencia de la adhesión de España a la Unión Europea, el Estado español se integra en dichas escuelas. España se adhirió al convenio de creación citado el 31 de agosto de 1986, entrando en vigor para nuestro país el Estatuto de las referidas escuelas el 1 de septiembre del mismo año.

Los principios que rigen las enseñanzas impartidas en estas escuelas son los siguientes: las enseñanzas se llevan a cabo en las lenguas oficiales de los estados miembros; a fin de

favorecer la unidad de la escuela, el acercamiento y la comprensión mutua entre los alumnos de las diferentes secciones lingüísticas, habrá cursos comunes para las clases de un mismo nivel; se potenciará la adquisición de un profundo conocimiento de las lenguas vivas; en los programas de estudios se pondrá de relieve la dimensión europea; las enseñanzas se impartirán respetando las conciencias y convicciones individuales; y, finalmente, se tomarán las medidas oportunas para facilitar la acogida de los alumnos que requieran una enseñanza específica.

El plan de estudios de las escuelas europeas abarca todo el período de escolaridad no universitario, desde la educación infantil hasta el final de la enseñanza secundaria. Esta escolarización se articula en tres ciclos: maternal, de dos cursos académicos, primaria, de cinco cursos, y secundaria, de siete.

En aquellas escuelas donde existe sección española, las enseñanzas de los ciclos de maternal y primaria se imparten en lengua española. En secundaria, las diferentes áreas se imparten bien en español, bien en una de las lenguas vehiculares oficiales. En aquellas en que oficialmente no está creada la sección española, se imparte español como lengua extranjera, pudiendo recibir los alumnos españoles, en algunos casos, clases de español como lengua materna.

Los diplomas y certificados que sancionan los estudios realizados en las escuelas surten efecto en el territorio de las partes contratantes, de acuerdo con el cuadro de equivalencias que establece para España la legislación en vigor. Consecuentemente, los titulares del bachillerato europeo obtenido en las escuelas gozan de todas las ventajas que resulten de la posesión del certificado expedido al término de los estudios secundarios en dicho país. Asimismo, pueden solicitar su admisión en cual-

quier universidad existente en el territorio de cualquier estado miembro, con el mismo derecho que los nacionales que posean títulos equivalentes.

El Estado español envía profesores funcionarios tanto a las escuelas europeas donde existe sección española (Alemania, Bélgica y Luxemburgo), como a aquellas en las que no está creada oficialmente la sección pero donde se imparte español como lengua extranjera (Alemania, Holanda, Italia y Reino Unido).

1.5. Programas específicos para hijos de residentes españoles: agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas

La administración española viene promoviendo, a través de convenios y acuerdos internacionales, la integración de enseñanzas de lengua y cultura españolas en los centros docentes de distintos países, especialmente dirigidas al alumnado español escolarizado en los sistemas educativos de los países donde residen. Dichas enseñanzas se imparten en los centros extranjeros en los que los alumnos españoles cursan los estudios reglados, como parte integrante del horario y, a veces, del currículo de los mismos. Esta situación es minoritaria, no tanto por las dificultades provenientes de la suscripción de acuerdos, cuanto por las dificultades organizativas del alumnado, referidas principalmente a su dispersión.

En los casos en que no puede llevarse a cabo esta atención, y también cuando el país de acogida no responde a lo establecido en la Directiva Comunitaria 77/486/CEE (hacerse cargo de la enseñanza de la lengua materna de los niños extranjeros residentes), la administración educativa española establece enseñanzas complementarias de lengua y cultura españolas

en locales habilitados para ello, generalmente centros educativos, fuera del horario escolar. Dichos locales son, en general, cedidos por las autoridades educativas locales sin contraprestación económica, pero es frecuente tener que aportar una cantidad económica o incluso un alquiler a precio de mercado, si nuestros alumnos rebasan la edad de escolarización obligatoria que el país tenga establecida.

Con objeto de propiciar los elementos que favorezcan la máxima rentabilidad y que permitan abordar las enseñanzas con la eficacia necesaria, las mencionadas aulas se ordenan en una estructura organizativa denominada *agrupación de la lengua y cultura españolas*, cuya creación y supresión compete al Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con el de Asuntos Exteriores.

El período que abarca la planificación general de estas enseñanzas es de diez cursos, articulados en tres niveles: inicial, de dos cursos académicos; básico y superior, de cuatro cursos cada uno. Ahora bien, se tendrá en cuenta que la escolarización no puede adelantarse a la obligatoria del país de residencia y que, si al término de los diez cursos el alumno no hubiera superado los objetivos previstos, podrá permanecer un curso más en el aula, siempre que no supere los 18 años de edad y continúe escolarizado en niveles obligatorios.

El currículo de las enseñanzas de lengua y cultura españolas es establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las condiciones específicas en que se imparten las enseñanzas: la lengua del entorno, los métodos de enseñanza del país donde los alumnos cursan los estudios reglados, la procedencia lingüística familiar, el tratamiento de las interferencias lingüísticas entre la lengua española y la del país, y las especiales características del alumnado así como su dispersión geográfica. Posteriormente, la Secretaría General Técnica

regula el procedimiento de adaptación del currículo a las necesidades educativas de cada país o área lingüística, en un segundo nivel de concreción curricular.

La superación de los objetivos generales mínimos para el nivel básico se reconoce mediante acreditación; la del nivel superior, tras la realización de una prueba final de estudios, permite la obtención del certificado de lengua y cultura españolas expedido por el Ministerio de Educación y Ciencia [L314].

Al frente de cada agrupación hay un director, designado por el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe del de Asuntos Exteriores, de entre los profesores que constituyen el equipo docente. La participación de los padres se articula a través de una doble vía: por medio de los consejos de residentes españoles [L314], ante la autoridad educativa competente; y, directamente, a través del contacto tutorial con el profesor y a través del representante de cada aula, que será elegido democráticamente por el conjunto de padres de los alumnos.

1.6. Programas de apoyo a las enseñanzas de español en el marco de sistemas educativos extranjeros: asesores técnicos

El Ministerio de Educación y Ciencia, en consonancia con los objetivos generales que se propone el Estado español en materia de proyección cultural y lingüística, y dentro del marco de actuaciones que se realizan coordinadamente con los Ministerios de Asuntos Exteriores y Cultura y con el Instituto Cervantes, considera importante promover y difundir el español, tanto por ser lengua oficial en 23 países, hablada por más de 330 millones de personas, cuanto por el rico y variado patrimonio

nio cultural que transmite. Para ello y para atender la creciente demanda de español por parte de la población no española, ha creado la figura del asesor técnico de las consejerías de educación [L314], que es seleccionado mediante concurso público de méritos.

El equipo de asesores técnicos, bajo la dependencia directa del consejero de educación, desempeña funciones de atención a las necesidades específicas de la acción educativa española en el exterior en el ámbito del país de destino, prestando asistencia técnica, pedagógica y lingüística a través de las siguientes actuaciones: colaborar con el profesorado en la adaptación de los currículos a la realidad del país; elaborar informes sobre la situación de la enseñanza del español dentro del sistema educativo correspondiente; confeccionar material y recursos didácticos complementarios; y diseñar, elaborar y, en su caso, impartir cursos de perfeccionamiento para profesores extranjeros de español y para el profesorado español allí destinado. También debe facilitar información y asesoramiento sobre el ámbito educativo y cultural, colaborar en la elaboración de los programas de español y asesorar a los responsables educativos del país de destino.

Cuando los programas de cooperación bilateral así lo exijan, el trabajo de algunos asesores técnicos podrá realizarse en el ámbito de los departamentos de español de las universidades del país respectivo. En los países donde aún no existe consejería de educación, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá destinar asesores técnicos cuando así lo aconsejen las prioridades de la acción educativa en el exterior.

Los asesores técnicos a que se refiere el párrafo anterior han demostrado ser piezas claves en el desarrollo de un programa de difusión del español en los países del centro y este de Europa. Por el momento se dispone de ase-

sores técnicos destinados en las embajadas de la República Checa, Eslovaquia, Hungría, Polonia, Rumanía y Bulgaria. Su papel como animadores de la amplia colectividad que en dichos países tiene un gran interés por dominar la lengua española es muy importante. La realización más concreta de ese programa son los institutos bilingües, de los que están en funcionamiento ocho (dos en las Repúblicas Checa y Eslovaca y uno en cada uno de los otros Estados). En estos centros, los alumnos reciben previamente a su bachillerato un curso intensivo de español, al final del cual comprenden y se expresan en nuestra lengua con soltura y corrección. A continuación, en el bachillerato siguen profundizando en el estudio del español y utilizándolo como lengua vehicular en varias asignaturas. Mediante convenios que están siendo desarrollados (con diferentes grados de consecución), se pretende que estos estudios tengan el reconocimiento en los dos países.

1.7. Diplomas de español como lengua extranjera

Existen tres diplomas oficiales de español como lengua extranjera, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, otorgados por el Ministerio de Educación y Ciencia. El diploma elemental, en la forma de *Certificado Inicial de Español* [L316], acredita la posesión del grado de competencia lingüística suficiente para desenvolverse en situaciones de comunicación que requieran un nivel elemental de lengua española. El *Diploma Básico de Español* acredita la competencia lingüística suficiente para desenvolverse en situaciones corrientes de la vida cotidiana, en circunstancias normales de comunicación que no requieran un uso especializado de la lengua. El *Diploma Superior de Español* acredita la competencia lingüística necesaria para desenvolverse en situaciones más complejas y específicas que requieran un uso avanzado de la lengua y

un conocimiento de su acervo cultural. La responsabilidad científica de la elaboración y la evaluación de los exámenes para la obtención de estos diplomas corresponde a la Universidad de Salamanca.

El *Instituto Cervantes* [L315] ha venido a asumir parcelas de actuación atendidas anteriormente por diferentes instancias de la administración educativa. Este instituto es una entidad pública sin ánimo de lucro, con personalidad jurídica propia, que ajusta sus actividades al ordenamiento jurídico privado, a semejanza del *British Council*, la *Alliance Française*, el *Goethe Institut* de Alemania o la *Sociedad Dante Alighieri* de Italia. Tiene como fines principales promover universalmente la enseñanza, el estudio y el uso del español, así como fomentar cuantas medidas y acciones contribuyan a su difusión y a la mejora de la calidad de sus actividades, a la vez que contribuir a la proyección de nuestra cultura en el exterior.

En el año 1992 se transfiere a este instituto la gestión de las pruebas para la obtención de los diplomas de idioma español como lengua extranjera: publicidad de las convocatorias, gestión de las matrículas y su tratamiento informático, y recaudación y control de todos los fondos que se obtengan en concepto de matrícula y funcionamiento de los tribunales de examen. Anualmente, se han venido celebrando dos convocatorias de examen para la obtención de los diplomas: una en el mes de mayo, para el Diploma Básico y el Certificado Inicial, y otra en el mes de noviembre, para los diplomas Básico y Superior.

2. COOPERACIÓN INTERNACIONAL

España ha mantenido e incrementado su participación en los principales foros internacionales organizados tanto en el ámbito euro-

peo e iberoamericano como en el marco de la OCDE y de la UNESCO. Así, las múltiples acciones en las que España coopera en el ámbito de la educación se llevan a cabo a través de los convenios y acuerdos multilaterales y bilaterales suscritos con otros países y organismos internacionales.

2.1. Relaciones multilaterales

En este punto es preciso resaltar los aspectos más relevantes de las actividades realizadas en el seno de la Unión Europea, del Consejo de Europa, de la UNESCO y de la OCDE.

2.1.1. Unión Europea

A. Los programas educativos comunitarios

Las acciones de la Unión Europea en el ámbito educativo se reagrupan, a partir de 1995, en dos programas: *Sócrates*, destinado a contribuir al desarrollo de una educación de calidad y de un espacio europeo abierto a la cooperación en materia educativa, y *Leonardo da Vinci*, para el desarrollo de una política de formación profesional. No obstante, existe un tercer programa, *Juventud por Europa*, cuyo objetivo es la promoción de intercambios entre jóvenes y otras actividades en el ámbito de la juventud, que complementa a los mencionados *Sócrates* y *Leonardo*, aunque en aspectos no puramente educativos.

a. Programa Sócrates

Con el Programa Sócrates, aprobado el 14 de marzo de 1995, se pretende integrar todos los programas de educación existentes en la Unión europea con anterioridad, entre los que destacan *Erasmus* y *Lingua*. Tendrá una duración de cinco años y se define como un pro-

grama de ayudas económicas para estudiantes, personal docente y administradores de la educación. Asimismo, se dirige a la promoción en los estados miembros de procesos educativos, con el fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación e introducir en los estudios la dimensión europea, fomentando la cooperación entre los estados y complementando la acción de éstos.

Los **objetivos** que pretende alcanzar son los siguientes: desarrollar la dimensión europea en los estudios de todos los niveles; promover una mejora cuantitativa y cualitativa del conocimiento de las lenguas de la Unión Europea, así como una cooperación amplia e intensa entre centros de enseñanza de todos los niveles en los Estados miembros; fomentar la movilidad de los profesores y de los estudiantes universitarios, las relaciones entre los alumnos de la Unión Europea, el reconocimiento académico de los títulos, períodos de estudio y otras cualificaciones, así como una enseñanza abierta y a distancia en el marco de las actividades del programa; por último, el programa considera la importancia de promover intercambios de información y experiencias para que la diversidad de los sistemas educativos se convierta en una fuente de enriquecimiento y estímulo recíproco. Todo ello contribuirá a dar una dimensión europea a la enseñanza.

El programa comprende tres ámbitos de **acciones**: el programa *Erasmus*, dirigido a la enseñanza superior, que fomenta la movilidad de los estudiantes universitarios y su financiación mediante ayudas; el programa *Comenius*, que fomenta las asociaciones multiculturales entre centros escolares basadas en un proyecto educativo europeo; la educación de los hijos de trabajadores migrantes o de personas que ejerzan profesiones itinerantes, de viajantes y de gitanos; la educación intercultural; y la actualización y mejora de las competencias del personal educativo. Finalmente, el último ám-

bito de actuación del programa Sócrates está constituido por las denominadas acciones transversales. Estas acciones se aplican a todos los niveles de enseñanza y completan las acciones mencionadas anteriormente. Se concreta en tres acciones: las aptitudes lingüísticas en la Comunidad Europea (*Lingua*), la enseñanza abierta y a distancia, y, por último, los intercambios de información y experiencias (incluidos *Eurydice*, *Arion*, *Naric*) y otras medidas complementarias, junto con la educación de adultos.

b. Programa Leonardo da Vinci

En diciembre de 1994, el Consejo de la Unión Europea adopta un programa de acción para el desarrollo de una política de formación profesional de la Comunidad Europea, que se aplicará durante el período comprendido entre el 1 de enero de 1995 y 31 de diciembre de 1999. El programa Leonardo da Vinci es concebido para apoyar y completar las acciones de los estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los mismos en el contenido y la organización de la formación profesional.

Entre los **objetivos** que pretende alcanzar este programa se encuentran los siguientes: mejorar la calidad y la capacidad de innovación de los sistemas y dispositivos de formación profesional en los estados miembros; desarrollar la dimensión europea en la formación y orientación profesionales; promover la formación permanente para responder a las necesidades de trabajadores y empresas; contribuir a la mejora del empleo y facilitar la realización personal; dar la posibilidad a todos los jóvenes de la Unión Europea que lo deseen de añadir uno o, si fuera posible, dos años más de formación profesional inicial a su escolarización obligatoria a tiempo completo, que culmine en una cualificación profesional reconocida por las autoridades

competentes del Estado miembro en el que se obtenga; y fomentar medidas de formación profesional concretas en favor de las personas adultas que carecen de cualificación profesional o cuando ésta no sea la adecuada.

El programa Leonardo da Vinci integra las acciones de los programas *Commet*, *Eurotecte-net*, *Force*, *Petra*, y *Lingua* (Acción III), distribuidas en cuatro capítulos: apoyo a la mejora de los sistemas y de los dispositivos de formación profesional en los estados miembros; apoyo a la mejora de las acciones de formación profesional, incluso mediante la cooperación universidad-empresa, relativas a las empresas y los trabajadores; apoyo al desarrollo de las competencias lingüísticas en el mundo económico, de los conocimientos y de la difusión de las innovaciones en el ámbito de la formación profesional; y una serie de medidas de acompañamiento.

B. *La participación en el Comité de Educación*

El Comité de Educación actúa como órgano auxiliar del Consejo. Tiene como cometido preparar los trabajos y actos jurídicos que lleve a cabo el Consejo de Ministros de Educación.

Desde la entrada en vigor del Tratado de la Unión Europea, el 1 de noviembre de 1993, la actividad de este Comité se ha visto incrementada notablemente por cuanto le corresponde el desarrollo normativo del Art. 126 del Tratado, dedicado a la educación.

2.1.2. *Consejo de Europa*

España participa en las principales actividades organizadas por el Consejo de Europa, tanto en las realizadas en su sede como en las organizadas con otros países miembros.

Los programas más importantes desarrollados en el último período, y en los que participa nuestro país, son los que se relacionan a continuación.

El programa *Aprendizaje de lenguas y ciudadanía europea* se centra en la enseñanza precoz de lenguas en la educación primaria, segundo ciclo de secundaria, educación de adultos y enseñanza de idiomas con fines profesionales; España ha participado en los talleres organizados por otros países y ha organizado igualmente dos talleres en Salamanca y en el Escorial. El programa denominado *Enseñanza Secundaria para Europa*, tiene como objetivo formular recomendaciones prácticas destinadas a gestores y enseñantes de los países miembros del Consejo de Europa; la participación del Ministerio de Educación y Ciencia se ha centrado en el suministro de información nacional para la elaboración de la "guía de enseñanza secundaria en Europa". El programa *Europa en la Escuela* consiste en un concurso cuyo objetivo es fomentar la dimensión europea entre los más jóvenes: a través de un trabajo literario o artístico, bajo un lema europeo, los alumnos pueden obtener diferentes premios (participar en encuentros internacionales compuestos por estudiantes de una veintena de países, recibir medallas y diplomas expedidos por los organismos internacionales, etc). Finalmente, existen *becas para profesores*, con el objeto de enriquecer y actualizar los conocimientos del profesorado a través de la participación en cursos con docentes de otros países; nuestros profesores intervienen en cursos organizados en otros países y a su vez el Ministerio de Educación y Ciencia programa cursos en los que participan profesores extranjeros.

2.1.3. *UNESCO*

Los órganos de la UNESCO son los siguientes: la *Conferencia General*, que se celebra en

París cada dos años (la próxima sesión será del 25 de octubre al 16 de noviembre de 1995); el *Consejo Ejecutivo*, cuyos miembros son elegidos en la Conferencia General (España es miembro de dicho Consejo desde la última sesión de la Conferencia celebrada en noviembre de 1993); el *Secretariado*, órgano ejecutivo a cuyo frente se encuentra el Director General, cargo que ostenta desde 1987 D. Federico Mayor Zaragoza; las *Comisiones Nacionales*, órganos de enlace entre la organización y los estados miembros; y la *Oficina internacional de Educación*, que tiene su sede en Ginebra y cuyo cometido prioritario es organizar las Conferencias Internacionales de Educación que se celebran en dicha ciudad suiza, cada dos años, alternándose con la Conferencia General.

Los principales programas de la UNESCO son: *hacia una educación básica para todos*, cuyo objetivo es la erradicación del analfabetismo y la universalización de la educación básica; *la educación para el siglo XXI*, cuya comisión está presidida por M. Jacques Delors; *el proyecto UNITWIN —cátedras UNESCO—* por el que, a través de la cooperación interuniversitaria, se intenta ayudar a determinadas instituciones de educación de países en vías de desarrollo.

Por su parte, el programa *escuelas asociadas* de la UNESCO pretende introducir en los centros los ideales de la organización en lo que respecta a la educación para la paz, la tolerancia y la cooperación internacional.

2.1.4. OCDE

Los principales agentes de la política educativa de la OCDE son: el Comité de Educación, el Centro Europeo de Investigación Educativa (CERI) y el Programa Descentralizado de construcciones escolares (PEB).

Entre las principales actividades coordinadas por el *Comité de Educación* cabe destacar el análisis de las políticas nacionales de educación y las estadísticas de la enseñanza, así como del nuevo papel de la enseñanza y la formación profesional; el análisis temático de la educación superior; y la evaluación y reconocimiento de las calificaciones y competencias profesionales.

Por lo que respecta a los proyectos emprendidos en estos últimos años por el *Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI)*, la aportación del Ministerio de Educación y Ciencia se ha centrado en los siguientes: indicadores de la enseñanza; evaluación del éxito escolar; desarrollo curricular en ciencias, matemáticas y tecnología; profesores y estudiantes; combinar aprendizaje y trabajo; medio ambiente e iniciativas escolares; impacto de las tecnologías de comunicación y de la informática; vida activa de los alumnos con discapacidades y su integración en la educación superior; y, por último, eficacia de las escuelas y gestión de los recursos educativos.

2.1.5. Iberoamérica

España colabora estrechamente con Iberoamérica por medio de programas institucionales, programas aprobados en las cumbres iberoamericanas y a través de organismos internacionales.

A. Programas institucionales

El *Programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica* tiene como objetivo el intercambio de experiencias en aquellos aspectos de la educación no universitaria que plantean problemas similares o están en periodo de implantación, como la integración o la utilización de

las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. El programa se estructura en torno a seis cursos, a los que asisten anualmente expertos que ocupan cargos de responsabilidad en los Ministerios de Educación de sus países respectivos. Los cursos se centran en los siguientes temas: educación especial e integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros educativos ordinarios; educación de las personas adultas; formación permanente del profesorado; supervisión educativa; diseño curricular; y nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

El *Programa de Cooperación Científica con Iberoamérica* tiene como objetivo el fortalecimiento de redes de investigación iberoamericanas. Por ello, se financian proyectos de investigación conjunta y la impartición de cursos de postgrado.

B. *Programas aprobados en la II Cumbre Iberoamericana (Madrid 1992)*

Entre los programas en los que España coopera con Iberoamérica, cabe citar los dos aprobados en la II Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de Madrid. El primero de ellos, denominado *Alfabetización y Educación Básica de Adultos*, tiene como objetivo erradicar a corto plazo, a través de una acción intensiva, el analfabetismo en un 20-25% de la población de los países destinatarios. Se pretende que los programas acometidos tengan un valor de ejemplificación para acciones similares en los países del área. Igualmente, se desea contribuir a los procesos políticos y sociales de pacificación y democratización de la zona.

Como objetivos educativos se señalan la consolidación y refuerzo de los sistemas e infraestructuras de educación de adultos de estos países, la mejora de la formación del profesorado, y el desarrollo de metodología y medios didácticos apropiados.

Estos proyectos, ya en fase de ejecución, se han puesto en marcha en dos países del área: La República de El Salvador y La República Dominicana (no obstante se prevé su ampliación a otros países). La participación española se centra, además de en la financiación completa de los programas, en el apoyo técnico y en la coordinación y codirección de las iniciativas en los Ministerios de Educación de los países destinatarios y con la Organización de Estados Iberoamericanos.

El segundo programa aprobado en la cumbre mencionada es el de la *Televisión Educativa Iberoamericana*. En junio de 1992 se creó la asociación de usuarios, de la que son miembros los ministerios de educación, organismos internacionales (UNESCO, OEI, Organización Panamericana de la Salud, Convenio Andrés Bello), universidades españolas y latinoamericanas. En 1993, la citada televisión comenzó su emisión de modo experimental, y en 1994 se inició la emisión real. En la actualidad, se está coproduciendo con otros ministerios de educación un programa de formación continua de profesores de ciencias.

C. *Cooperación con Organismos Internacionales*

La *Asamblea General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)* constituye un foro destacado que ha dado lugar a la aprobación de diversos programas de cooperación en el ámbito educativo. Así, en 1994 se aprobó un programa sobre Evaluación de la Calidad de los Sistemas Educativos, en cuya preparación el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) ha desarrollado un papel importante.

En el marco del *Convenio Andrés Bello*, se han financiado diversos programas del área

de educación y de la ciencia y tecnología. Además, se ha llevado a cabo el compromiso adquirido por España en 1992, adoptado en la XVI Reunión de Ministros de Educación de los países del convenio. En dicha reunión se dispuso la evaluación de la organización y funcionamiento del convenio por parte de un experto seleccionado y financiado por España.

Finalmente, España participa en el *Proyecto Principal de la UNESCO para América Latina y El Caribe (UNESCO-OREALC)* desde su comienzo, y ha establecido un programa de cooperación para el período 1993-96, centrado en las áreas de formación de formadores en planificación y gestión educativa; de capacitación para la producción de materiales destinados a la educación básica de jóvenes; de innovaciones en la enseñanza de las ciencias en la escuela básica; y de apoyo al programa de publicaciones del Proyecto Principal de Educación.

2.2. Relaciones bilaterales

Las actividades en este campo se derivan de la aplicación de los convenios vigentes con los diferentes países, que tienen su concreción y seguimiento en las comisiones mixtas que se celebran alternativamente en cada uno de los países firmantes. El resultado de cada comisión es un programa de cooperación cultural y educativa donde se enmarcan las acciones de cooperación internacional, concretándose en programas específicos desarrollados generalmente en períodos anuales.

En el marco de los convenios que España mantiene con otros países tales como Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Irlanda, Italia y Reino Unido, se vienen realizando programas de intercambio de auxiliares de conversación de idiomas, con el objeto de facilitar a los

estudiantes o licenciados universitarios en lenguas modernas en los países de acogida, el perfeccionamiento de estas lenguas, y, a su vez, como contrapartida, enseñar ellos su lengua materna. El objetivo es conseguir futuros profesores cualificados de lenguas extranjeras o ampliar colectivos con suficiente conocimiento de las mismas.

Por lo que respecta a la cooperación con Estados Unidos, se ofrecen anualmente vacantes de auxiliares de conversación de lengua española en el Estado de Nueva York, donde imparten la enseñanza de nuestra lengua en centros públicos de educación básica y secundaria durante un curso completo. Asimismo, fruto del acuerdo entre las autoridades del Estado de California y el Ministerio de Educación y Ciencia, este último convoca plazas de profesores bilingües en escuelas elementales y secundarias de California.

De igual manera, en aplicación de los convenios culturales firmados con Alemania, Francia y Reino Unido, han tenido lugar intercambios de profesores de idiomas de enseñanza secundaria, escuelas oficiales de idiomas y maestros especialistas en filología con los países mencionados. La duración del programa puede ser anual, trimestral o de varias semanas, según los casos.

Estos intercambios se producen también entre profesores universitarios, científicos, investigadores y expertos, como consecuencia de los compromisos contraídos en los programas de cooperación cultural sobre visitas de delegaciones de expertos en temas educativos.

Por otra parte, algunas embajadas de países europeos como Francia e Italia conceden becas a profesores españoles de francés e italiano para financiar estancias con fines lingüísticos, y para la preparación de tesis doctorales o la

realización de investigaciones. En el marco del programa *Hospitationen*, ofrecido por las autoridades alemanas, se ofrece la posibilidad a los profesores alemanes de poder visitar centros de enseñanza españoles y viceversa.

En el campo científico y tecnológico, uno de los instrumentos de cooperación son las llamadas acciones integradas, consistentes en proyectos de investigación de duración determinada y con objetivos concretos formulados entre dos equipos de investigación, uno español y otro perteneciente a otro país. Se pretende así promover el intercambio y el conocimiento mutuo entre científicos.

Este programa está cofinanciado en la actualidad por los Ministerios de Asuntos Exteriores y de Educación y Ciencia, y se lleva a cabo con Austria, Francia, Italia, Portugal, Reino Unido y Alemania.

Los alumnos pueden también beneficiarse de las relaciones bilaterales establecidas. Así, el programa de intercambio *alumnos premio* coordinado por la Subdirección General de Cooperación Internacional, la Embajada de la República Federal de Alemania y la Subdirección General de Becas y Ayudas al Estudio, premia con visitas a nuestro país y a la República Federal Alemana a alumnos alemanes y españoles aventajados en lengua española y alemana, respectivamente.

Otro programa es el *experimento controlado para la enseñanza precoz de las lenguas vivas*, orientado a la formación de los alumnos en el conocimiento de dichas lenguas. Se han realizado intercambios con profesores franceses de enseñanza primaria, de acuerdo con las direcciones provinciales de Huesca y Asturias.

Los especiales vínculos que mantiene España con los **países iberoamericanos** han dado

lugar a muy diversas relaciones bilaterales. En el ámbito de la educación básica, España ha suscrito con Bolivia el programa *mejoramiento de la calidad y eficiencia de la educación boliviana*, cuyos objetivos son la lucha contra el abandono y el fracaso escolar en este nivel educativo, y la mejora de la calidad del profesorado. En el mismo ámbito, el Ministerio de Educación y Ciencia colabora, desde 1991, con Paraguay en el proyecto de *metodología de la lecto-escritura*, mediante el envío de material didáctico y la asistencia técnica para la realización de cursos de formación de formadores, y con Ecuador, desde 1990, en un *programa de desarrollo, eficacia y calidad de la educación básica*.

En el campo de la formación profesional, el Ministerio de Educación y Ciencia colabora con el Instituto Tecnológico Nacional de Nicaragua, mediante el envío de expertos en diversas áreas de formación profesional. Igualmente, facilita personal especializado a Perú, para la reestructuración de su sistema de formación profesional y la elaboración de una nueva legislación.

La formación de profesores y la colaboración en el proyecto de investigación *acciones curriculares en el nivel medio-superior* son las áreas principales de nuestra colaboración con México. Además, España participa con Chile en la realización de un programa de *descentralización del perfeccionamiento del personal docente*.

En el área de **nuevas tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación**, se han firmado memoranda con Argentina y Uruguay.

A estas acciones habría que añadir los trabajos de colaboración que se vienen realizando de forma periódica entre España y otros países de Iberoamérica.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO V

EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

La educación infantil y la educación primaria constituyen los primeros niveles del sistema educativo. Si bien la enseñanza básica no comienza hasta la educación primaria, la LOGSE reconoce el carácter inequívocamente educativo de la educación infantil, por lo que es fundamental una estrecha coordinación entre estos dos niveles. De hecho, tanto los aspectos de organización como los elementos de la función docente que definen estos niveles son muy similares: los profesores requieren la misma titulación, la orientación psicopedagógica tiene la misma estructura, los requisitos de los centros son iguales, etc. No obstante, existen también diferencias importantes entre estos niveles, sobre todo en lo que respecta al currículo.

En el curso 1995-96 se implanta de forma completa tanto la educación infantil como la primaria. Sin embargo, aún no se ha generalizado el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, por lo que los dos últimos cursos del ciclo superior de la educación general básica (7º y 8º) siguen vigentes. Por ello, en este capítulo también se recogen de forma somera los aspectos básicos de estas enseñanzas.

A continuación se presenta la ordenación y el currículo de la educación infantil, la educación primaria y el ciclo superior de la EGB, los centros donde se imparten estas enseñanzas y sus profesores. Por último, se aborda, bajo el

epígrafe de orientación y atención a la diversidad, la orientación educativa y psicopedagógica, la educación compensatoria y la educación especial.

1. ORDENACIÓN Y CURRÍCULO

La LOGSE entiende por **currículo**, “*el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente*”. Con el fin de garantizar una educación común a todos los alumnos, se fijan, a nivel estatal, los aspectos básicos del currículo, que constituirán las enseñanzas mínimas. A partir de éstas, cada comunidad autónoma en ejercicio de sus competencias educativas establece su currículo, adecuado a las características de su territorio; y, a su vez, es competencia de cada centro establecer su proyecto educativo y adaptar el currículo a las características de sus alumnos y de su entorno.

1.1. Educación infantil

La educación infantil es el primer nivel del sistema educativo. Comprende hasta los seis años de edad y se organiza en dos ciclos de tres años cada uno. Aunque es una etapa de

carácter voluntario, las administraciones públicas deben garantizar una oferta suficiente de plazas para todos los niños que las soliciten. La educación infantil debe contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral del niño, y tiene un marcado carácter preventivo, ya que ayuda a compensar posibles carencias relacionadas con el entorno social, cultural o económico.

La LOGSE especifica las capacidades que deben desarrollar los niños por medio de la educación infantil: conocer su propio cuerpo, relacionarse con los demás a través de distintas formas de expresión y comunicación, adquirir cierta autonomía en las actividades que realicen habitualmente, y observar y explorar su entorno natural, familiar y social.

En la normativa que regula las enseñanzas mínimas [L078] se define el currículo básico de la educación infantil que precisa los objetivos generales, las áreas y las características fundamentales de este nivel.

Los **objetivos generales** se organizan en torno a cuatro núcleos. Por una parte, se debe contribuir a que los niños descubran, conozcan y controlen su propio cuerpo, lo que les proporcionará una imagen positiva y real de sí mismos, con el fin de que valoren sus capacidades y limitaciones. Igualmente, se pretende que los niños actúen cada vez más autónomamente, de modo que vayan adquiriendo una seguridad afectiva y emocional que les ayude a desarrollar capacidades de iniciativa y autoconfianza, a ampliar las relaciones sociales y a establecer vínculos cada vez más fluidos de relación, tanto con los adultos como con sus iguales. En tercer lugar, en este proceso de desarrollo, el alumno ha de observar y explorar su entorno inmediato sociocultural, desarrollando actitudes de respeto y participación en la medida en que descubre sus características y relaciones más significativas. Por último, el niño, al finali-

zar esta etapa, deberá ser capaz de evocar y representar aspectos diversos de la realidad, expresándolos mediante las posibilidades que le ofrecen el juego, la actividad artística y otras formas de representación. En esta etapa se debe prestar especial atención al lenguaje verbal como elemento básico de comunicación y medio de expresión de ideas, experiencias y deseos.

Las **áreas** de educación infantil son la identidad y autonomía personal, el medio físico y social, y la comunicación y representación. Sin embargo, esta organización no pretende fragmentar la realidad, ni limitar las actividades a cada una de las áreas, sino que debe estar siempre presente el sentido de globalidad e interdependencia entre ellas.

La primera de las áreas de educación infantil, «identidad y autonomía personal», hace referencia al progresivo conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo de sí mismos, y a la capacidad para utilizar los recursos personales disponibles en cada momento. Se consideran muy importantes las interacciones del niño con el medio, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el proceso de diferenciación de los otros y la progresiva independencia con respecto a los adultos. Los contenidos de esta área se agrupan en tres bloques: el cuerpo y la propia imagen; juego y movimiento; la actividad y la vida cotidiana; y, por último, el cuidado de uno mismo.

La segunda área de la etapa, «medio físico y social», aborda la ampliación de las experiencias del niño, de manera que vaya conociendo el mundo que le rodea de forma cada vez más completa. Esto implica, además de una determinada representación del mundo, que se desarrollen sentimientos de pertenencia, respeto, interés y valoración de todos los elementos que lo integran. El objetivo de esta área es facilitar

el descubrimiento, conocimiento y comprensión de todo aquello que rodea al niño. En ella se contemplan los contenidos siguientes: los primeros grupos sociales, la vida en sociedad, los objetos, los animales y las plantas.

Por último, el área de «comunicación y representación» debe contribuir a mejorar las relaciones entre el individuo y el medio; el niño debe aprender a expresar y representar sus sentimientos, pensamientos, vivencias, etc., mediante diferentes formas de comunicación. Por tanto, los contenidos se refieren al lenguaje oral, la aproximación al lenguaje escrito, la expresión plástica, la expresión musical, la expresión corporal, y las relaciones, la medida y la representación en el espacio.

A partir de estos elementos básicos del currículo, el Ministerio de Educación y Ciencia en su ámbito de gestión, así como las comunidades autónomas en ejercicio de su competencia en materia de educación, han establecido su propio currículo. Sin embargo, las diferencias entre estos currículos son escasas. En ellos se desarrollan tanto las áreas anteriormente comentadas como los principios metodológicos y la evaluación.

En este nivel, los **principios metodológicos** [L079] hacen referencia a una perspectiva globalizadora, para favorecer que se produzcan aprendizajes significativos, es decir, que tengan un sentido claro para el niño, y para que éste relacione sus experiencias previas con los nuevos aprendizajes. El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones, de relaciones entre lo nuevo y lo ya aprendido. Se trata de conseguir un acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer. La interacción entre los niños constituye tanto un objetivo educativo como un recurso metodológico de primer orden, ya que facilita el progreso intelectual, afectivo y moral. La flexibilidad

en las actividades y la adecuación a los ritmos de los niños, de manera que se organice el tiempo respetando sus necesidades de afecto, actividad, relajación, descanso, alimentación, etc., es otra de las características de esta etapa.

La **evaluación** en la educación infantil [L084] debe ser global, continua y formativa. Global, por referirse al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales; estos objetivos, adecuados al contexto sociocultural del centro y a las características propias del alumnado, deben ser el referente permanente de la evaluación. Continua, por considerarse un elemento inseparable del proceso educativo. Por último, debe tener un carácter formativo al proporcionar información constante que permita mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa. Los referentes básicos para la evaluación del proceso de aprendizaje son los objetivos generales de la etapa o, en su caso, de cada ciclo, y los objetivos generales de las áreas. Corresponde al equipo docente de la etapa adecuar estos objetivos, así como los contenidos, a las características y contexto de los alumnos. Estos objetivos y contenidos guiarán el proceso de evaluación. Dado su carácter general, es el equipo docente el que debe establecer algunos indicadores o criterios de evaluación para valorar, en términos cualitativos, el grado de adquisición de las capacidades en cada ciclo. Respecto a los instrumentos que se utilizan, la observación directa y sistemática constituye la técnica principal del proceso de evaluación. Los resultados de la evaluación deben recoger los progresos efectuados por los alumnos y, en su caso, las medidas de refuerzo y adaptación llevadas a cabo.

1.2. Educación primaria

La educación primaria es el primer nivel de la enseñanza básica. Es obligatoria y gratuita,

y tiene un carácter global e integrador. Comprende seis cursos académicos, desde los 6 a los 12 años de edad, y se organiza en tres **ciclos** de dos cursos cada uno: el primero, desde los 6 a los 8 años; el segundo, desde los 8 a los 10 años; y el tercero, desde los 10 a los 12. Su **finalidad** [L005] es *“proporcionar a todos los niños una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio”*.

Este nivel debe contribuir al desarrollo de **capacidades** tales como la utilización de la lengua castellana y, en su caso, la lengua oficial propia de la comunidad autónoma, así como otros medios de representación y expresión artística; la aplicación de operaciones simples de cálculo y procedimientos lógicos; el aprecio de los valores básicos vitales; el conocimiento de las características fundamentales del medio; y la valoración de la higiene, la salud, la educación física y el deporte.

La enseñanza se organiza en las siguientes **áreas** obligatorias: conocimiento del medio natural, social y cultural; educación artística; educación física; lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente comunidad autónoma y literatura; lenguas extranjeras; y matemáticas.

En el Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria para todo el territorio estatal [L077] se concretan los objetivos necesarios para desarrollar las capacidades definidas en la LOGSE, los aspectos básicos del currículo para cada área, su distribución horaria y algunas orientaciones para la evaluación.

Los **objetivos** generales de este nivel pretenden que el alumno se comunique a través

de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, así como que comprenda y produzca mensajes orales y escritos en lengua castellana y, en su caso, en la propia de su comunidad; del mismo modo, debe comenzar a comunicarse en una lengua extranjera. Otro objetivo importante es que el alumno actúe con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando su capacidad para tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas, a la vez que para identificar y plantear problemas a partir de la experiencia diaria. Por otro lado, el alumno debe ser capaz de establecer relaciones equilibradas con las personas, apreciando los valores básicos, las normas y reglas de la sociedad y respetando las diferencias entre los individuos. Se debe procurar también que los alumnos conozcan el patrimonio cultural y participen en su conservación y mejora, así como que comprendan las relaciones de su entorno natural y social. Por último, es fundamental que el alumno conozca y aprecie su propio cuerpo, adquiriendo actitudes básicas que mejoren su calidad de vida.

El área de conocimiento del medio natural, social y cultural refleja el sentido principal de la progresión educativa de los alumnos de esta etapa; es decir, se trata de que el alumno pase de lo experiencialmente vivido a lo socialmente compartido.

En el área de educación artística están comprendidas diversas formas de expresión y representación —plástica, musical y dramática— mediante las cuales se aprehenden, expresan y comunican diversos aspectos tanto de la realidad exterior como del mundo interior de los niños.

En cuanto al área de educación física, se orienta al desarrollo de las capacidades instrumentales que perfeccionen las posibilidades de

movimiento de los alumnos, a la vez que propicia la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de la acción misma.

La educación y el aprendizaje del área de lengua castellana —y, en su caso, de la lengua propia de la comunidad— y de la literatura ha de atender a la múltiple función de la lengua, es decir, de comunicación, representación y regulación del comportamiento ajeno y propio, así como iniciar al alumno en el texto literario como manifestación de esta funcionalidad. En cuanto al área de lenguas extranjeras, es importante destacar que su finalidad no es enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a comunicarse en ella. Así, en la medida en que se permite a los alumnos abrirse a otras formas de entender la realidad, se enriquece su mundo cultural y se favorece el desarrollo de actitudes tales como la tolerancia.

Por último, el área de matemáticas ha de desempeñar un papel formativo básico de capacidades intelectuales, un papel funcional, aplicado a problemas y situaciones de la vida cotidiana, y un papel instrumental, en cuanto armazón formalizador de conocimientos de otras materias.

El **horario** escolar obligatorio, común para todas las comunidades autónomas, correspondiente a estas enseñanzas mínimas se refleja en la tabla 5.1.

Este reparto de horas por curso corresponde al 55 por 100 de los horarios reales de los alumnos para las comunidades autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por 100 para el resto. Las comunidades autónomas con lengua oficial distinta del castellano disponen del 10% del horario escolar total para organizar las enseñanzas de la mencionada lengua propia.

La religión [L005] es de oferta obligatoria en todos los centros y optativa para los alumnos. Para aquellos que, por decisión de sus padres, no sigan enseñanzas de religión, se han de organizar actividades orientadas al análisis y reflexión de diferentes aspectos de la vida social y cultural [L082].

La **evaluación** de los procesos de aprendizaje de los alumnos debe ser continua y global. La promoción de un ciclo a otro se hará siempre que los alumnos hayan alcanzado los objetivos correspondientes. La eva-

TABLA 5.1. HORAS COMUNES ANUALES, CORRESPONDIENTES A LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS, EN EDUCACIÓN PRIMARIA, POR CICLO Y ÁREA [L077]

ÁREAS DE CONOCIMIENTO	1 ^{er} CICLO	2 ^o y 3 ^{er} CICLO
Conocimiento del medio natural, social y cultural	175	170
Educación artística	140	105
Educación física	140	105
Lengua y literatura castellana	350	275
Lengua extranjera	—	170
Matemáticas	175	170
Religión/Actividades socio-culturales	105	105

luación [L077] se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos y los criterios establecidos en el proyecto curricular. Asimismo, los profesores deben evaluar tanto los procesos de enseñanza como su propia práctica docente. Al término de cada ciclo, y como consecuencia del proceso de evaluación, el tutor decide si un alumno debe promocionar o no al curso siguiente. Cuando un alumno no alcance globalmente los objetivos programados, los profesores pueden adoptar las siguientes medidas: refuerzo educativo, adaptación curricular o, en su caso, la decisión de que un alumno permanezca un año más en el mismo ciclo. Esta última opción sólo puede tomarse una vez a lo largo de la educación primaria. Estas decisiones exigen siempre la previa audiencia de los padres o tutores del alumno.

A partir de estos elementos básicos del currículo, el Ministerio de Educación y Ciencia en su ámbito de gestión y las comunidades autónomas en ejercicio de su competencia en materia de educación han establecido su propio currículo. En este nivel se observan también escasas diferencias entre estos currículos. En ellos se desarrollan básicamente los contenidos y la metodología didáctica.

Según el Decreto de currículo del Ministerio de Educación y Ciencia para su ámbito de gestión [L080], la **metodología didáctica** se orienta al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes, teniendo en cuenta el carácter personal de la enseñanza y su adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño. El proceso de enseñanza ha de estar presidido por la funcionalidad de los aprendizajes, asegurando que puedan ser utilizados en las circunstancias reales en que el alumno los necesite. Esta funcionalidad del aprendizaje radica fundamentalmente en el «aprender a aprender». Al igual que en la educación infantil, la actividad lúdi-

ca es en esta etapa un recurso especialmente adecuado.

Igualmente, el Ministerio de Educación y Ciencia para su ámbito de gestión [L085] determina que el Claustro de profesores debe aprobar los criterios de **evaluación y promoción** de los alumnos, que formarán parte del proyecto curricular. La apreciación sobre el progreso de los alumnos en el aprendizaje se ha de expresar según los términos de «prograsa adecuadamente» (PA), cuando sea esta la situación, o «necesita mejorar» (NM), en caso contrario. Asimismo, se ofrecen criterios para establecer los documentos de evaluación, y para determinar cómo han de ser el desarrollo del proceso de evaluación, la información a las familias y la evaluación del proceso de enseñanza y del proyecto curricular.

En la tabla 5.3 se ofrecen los horarios reales, correspondientes a los ciclos y áreas, impartidos en cada una de las comunidades, de acuerdo con la normativa establecida por cada administración educativa.

1.3. Ciclo superior de la enseñanza general básica

Como se dijo al principio de este capítulo, en el curso 1995-96 se ha implantado toda la educación primaria establecida en la LOGSE. Sin embargo, aún siguen vigentes los dos últimos cursos de la educación general básica (EGB) establecida por la Ley General de Educación (1970), puesto que el primer y segundo cursos de educación secundaria obligatoria que los han de sustituir no se generalizarán hasta 1996-97 y 1997-98, respectivamente. Por este motivo, se hace referencia a continuación a los aspectos más importantes que configuran las mencionadas enseñanzas del ciclo superior de EGB consideradas hasta ahora básicas y obligatorias.

Todo el ciclo superior de la EGB [L001] (6º, 7º y 8º), dirigido a niños de edades comprendidas entre los once y trece años, se caracteriza por una mayor especialización en las materias, frente a la globalización de la etapa anterior. De este modo, se diversifican las enseñanzas por áreas de conocimiento, a la vez que se presta atención a las actividades de orientación, todo ello con el fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo.

La EGB se concibió con carácter general, y su finalidad ha sido proporcionar una formación humana y científica común para todos, dado que ha constituido la etapa de escolarización obligatoria. Por esta razón, concede una atención particular a los procesos de comprensión, expresión, valoración y creación en los diversos aspectos de la persona del educando, es decir, en los dominios cognoscitivo, afectivo-moral y de las aptitudes, destrezas y hábitos. Todo ello en consonancia con el ritmo personal de cada alumno.

Los objetivos generales y el contenido cultural y científico adecuado se estructuran en dos grandes áreas de aprendizaje: áreas de expresión y áreas de experiencia. Las primeras se centran en las posibles formas de lenguaje (lengua española, lengua extranjera, matemáticas, plástica y dinámica); las segundas abarcan las realidades y experiencias concretas del medio en el que viven los alumnos, junto con las materias científicas y técnicas (social y cultural, ciencias de la naturaleza y formación religiosa), siempre en el grado en que puedan ser asimiladas. En la tabla 5.2 se presenta el **horario** semanal propuesto en las orientaciones pedagógicas que se establecieron a tal efecto.

Respecto a la **evaluación**, debe ser continua, sistemática, flexible y funcional, concibiéndose como parte integrante de la actividad educativa. Esta operación se lleva a cabo mediante diferen-

TABLA 5.2. HORARIO PROPUESTO PARA LA EGB EN LAS ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

ÁREAS	HORAS SEMANALES (*)
Lenguaje	5
Matemáticas	3,25
Idioma moderno	3,25
Ciencias sociales	2,50
Ciencias de la naturaleza	2,50
Áreas artísticas	3
Pretecnología	1,50
Ed. física y deportiva	2,50
Educación religiosa	1,50
TOTAL	25

(*) Dentro de este horario lectivo se reservan 2,5 horas semanales para el recreo.

tes instrumentos y procedimientos que tengan en cuenta todos los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y en ella deben participar todas las personas implicadas. Mediante la evaluación se consigue una valoración de los logros de los alumnos, lo que permite orientarles en sus estudios y profesiones, al descubrir sus aptitudes más específicas; por otro lado, también detecta posibles carencias, facilitando una debida recuperación.

Al contrario de lo que ocurre en los otros dos ciclos de este nivel, en este último los alumnos tienen diferentes profesores para cada una de las áreas o materias, designándose el tutor de entre uno de ellos. Tras superar los tres ciclos de la EGB se obtiene el título de *Graduado Escolar* y, a aquellos alumnos que no los superan, se les concede el *Certificado de Escolaridad*. Mientras subsista la EGB, es decir, hasta el curso 1997-98, se mantendrán estos títulos. Hasta el curso 2002-03 habrá pruebas para la obtención del título de Graduado Escolar. Posteriormente, el primer diploma o título oficial será el otorgado al finalizar la educación secundaria obligatoria.

5.3. HORARIO SEMANAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, POR CICLO Y ÁREA, EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN EJERCICIO DE SU COMPETENCIA EN MATERIA EDUCATIVA

ÁREAS	MEC			BALEARES			ANDALUCÍA			CANARIAS			CATALUÑA		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Conoc. medio	5	4	4	3,5	3,5	3,5	5	5	5	5	4	4	4	4	4
Ed. artística	3	3	3	3	2,5	2	3	3	3	3	3	3	3	1	1
Ed. física	3	3	3	3	2,5	2	3	3	2	2	2	2	2,5	2,5	2,5
L. castellana	6	4	4	4	3,5	3,5	6	4	4	6	5	5	2	1,5	1,5
L. propia				4	3,5	3,5							2	1,5	1,5
Aspectos comunes ambas lenguas													1	1	1
L. extranjera		3	3		2	3		2	3		3	3		2,5	2,5
Matemáticas	4	4	4	3,5	3,5	3,5	4	4	4	5	4	4	3	3	3
Religión/Actividades socio-culturales		1,5			1,5			1,5			1,5			1,5	
Horas libre disposición										3	1,5	1,5			
Recreo		2,5			2,5			2,5			2,5			2,5	
Total		25			25			25			25			25	

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa de cada comunidad

5.3. HORARIO SEMANAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA, POR CICLO Y ÁREA, EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN EJERCICIO DE SU COMPETENCIA EN MATERIA EDUCATIVA (Continuación)

ÁREAS	C. VALENCIANA			GALICIA			NAVARRA (*)			PAIS VASCO		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
Conoc. medio	3	4	4	5	4,5	4,5	5(3,5)	4(3,5)	4(3,5)	3	3	3
Ed. artística	3	3	2	2,5	2	2	3	3(2)	3(2)	2	2	2
Ed. física	3	2	2	2,5	2	2	2,5	2	2	2	2	2
L. castellana	4	3	3	4	4	4	5(4)	4(3,5)	4(3,5)	5	4	4
L. propia	4	3	3	4	4	4	(4)	(3,5)	(3,5)	5	4	4
Aspectos comunes ambas lenguas				0,5								
L. extranjera		2	3		3	3		3	3		2,5	3
Matemáticas	4	4	4	5	4	4	4	4(3,5)	4(3,5)	4	3,5	3
Religión/Actividades socio-culturales		1,5			1,5			1,5			1,5	
Horas libre disposición							1,5	1(1,5)	1(1,5)			
Recreo		2,5			2,5			2,5			2,5	
Total		25			25			25			25	

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa de cada comunidad.
 (*) Las cifras entre paréntesis corresponden al horario impartido en los centros con castellano y euskera.

2. CENTROS

Los **centros públicos** que imparten educación infantil se denominan «escuelas de educación infantil», mientras que los que imparten educación primaria reciben el nombre de «colegios de educación primaria». Las escuelas de educación infantil cuyo titular es el Ministerio de Educación y Ciencia o las comunidades autónomas con competencias acogen normalmente a niños del segundo ciclo de educación infantil. Estas escuelas suelen estar incorporadas a colegios de educación primaria. Por otra parte, las escuelas dependientes de otras administraciones públicas, como ayuntamientos o comunidades autónomas que no están en el ejercicio de sus competencias, pueden acoger a niños del primer ciclo, del segundo o de ambos.

Los **centros privados** que imparten educación infantil, autorizados por el Ministerio de Educación y Ciencia y las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias educativas, se denominan «centros de educación infantil». Estos centros pueden también acoger a niños del primer ciclo, del segundo o de ambos.

Aquellas instituciones que acogen de manera regular a niños menores de seis años y que no están autorizadas como centros educativos utilizan, entre otros, el nombre de «guarderías». Dichas instituciones, que han obtenido autorización o licencia para su funcionamiento con arreglo a la legislación anterior a la LOGSE, deben reconvertirse en centros educativos solicitando la debida autorización a la administración educativa competente, para lo cual tienen que cumplir los requisitos que marca la Ley; para ello disponen de un plazo de diez años a partir de la entrada en vigor de la norma.

Todos los centros, ya sean públicos o privados, deben cumplir los requisitos mínimos establecidos, referidos a instalaciones y condi-

ciones materiales [L027]. Los **centros de educación infantil** deben contar con un mínimo de tres unidades para cada uno de los ciclos; por lo tanto, en el caso de que se impartan ambos ciclos, el centro debe tener un mínimo de seis unidades (tres para cada ciclo). La proporción máxima de alumnos por unidad escolar para los centros de educación infantil es la siguiente:

- Unidades para niños menores de un año: 1/8.
- Unidades para niños de uno a dos años: 1/13.
- Unidades para niños de tres años: 1/20.
- Unidades para niños de cuatro a seis años: 1/25.

Por su parte, los **centros de educación primaria** deben tener, como mínimo, una unidad por curso, con un máximo de 25 alumnos por unidad, y deben impartir los tres ciclos de que consta este nivel.

Las escuelas de educación infantil y los colegios de educación primaria que atienden a poblaciones con especiales características sociodemográficas o escolares quedan liberados de estas condiciones. En tales circunstancias, se pueden autorizar centros con un número de unidades adecuado a la población que deba cursar estos niveles, teniendo en cuenta lo dispuesto sobre la relación máxima profesor-alumnos por unidad escolar. Estas unidades pueden agrupar a alumnos de diferentes niveles o de cursos diferentes de un mismo nivel.

Por otro lado, si se trata de unidades que integran a niños con necesidades educativas especiales, las administraciones educativas pueden reducir el número máximo de alumnos mencionado.

La **admisión de alumnos** en los centros públicos y privados concertados sigue el crite-

rio general por el que se regula toda la enseñanza obligatoria, según el cual, todo alumno tiene derecho a ser admitido en cualquier centro sin más limitaciones que las derivadas de los requisitos de la edad y las condiciones académicas exigidas para iniciar el nivel o curso al que pretenda acceder. En caso de no haber plazas suficientes, se tendrían en cuenta los requisitos prioritarios previstos por la LODE: renta anual en la unidad familiar, proximidad del domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro. Asimismo, se valorará la circunstancia de que el solicitante padezca algún tipo de minusvalía. Los centros privados no concertados gozan de autonomía para determinar los procedimientos de admisión de alumnos [L004].

El desarrollo normativo de estos principios generales de admisión es ligeramente diferente según la administración educativa de que se trate. Aunque, en general, las administraciones educativas tienden a valorar en primer lugar el criterio de la proximidad domiciliaria e, incluso, se toma en consideración el lugar de trabajo de los padres; seguido de la existencia de hermanos en el centro y, por último, la renta de la unidad familiar [L028].

El **calendario escolar** viene determinado por cada administración educativa. No obstante, las direcciones provinciales y, en su caso, los servicios territoriales correspondientes tienen capacidad para autorizar una fecha distinta de comienzo de curso cuando concurren circunstancias excepcionales en algún centro. El comienzo oficial del curso 1994-95 de los centros de educación infantil y primaria situados en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia y en la Comunidad Valenciana ha sido fijado entre el 12 y 15 de septiembre. En las comunidades autónomas de Andalucía, Canarias, Cataluña y Galicia la fecha de comienzo del curso es el 15 de septiembre, en Navarra y el País Vasco las clases

comienzan el 12 de septiembre. Las clases suelen finalizar en la última semana de junio.

En cuanto a la distribución de la **jornada escolar** y el **horario general** del centro, las administraciones educativas competentes regulan la participación de los órganos unipersonales y colegiados de gobierno en la confección y aprobación de aquéllos. Posteriormente, se remiten a la correspondiente dirección provincial, en el caso del territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, o al servicio o dirección territorial, en el caso de centros situados en comunidades autónomas en ejercicio de competencias plenas, para su autorización. La jornada escolar se reparte diariamente en sesiones de mañana y tarde, y debe permitir la realización de todas las actividades lectivas y complementarias que se programen para dar cumplimiento a lo establecido en los proyectos que regulan el funcionamiento del centro. Algunas comunidades autónomas como Andalucía, Galicia [L053] y Canarias [L042] han implantado con carácter experimental en algunos centros la jornada lectiva en sesión única. En los centros situados en territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, el horario general que apruebe el Consejo Escolar debe especificar las horas y condiciones en las que el centro permanecerá abierto a disposición de la comunidad educativa; las horas en las que se llevarán a cabo las actividades lectivas normales; y, por último, las horas en las que estarán disponibles para los alumnos cada uno de los servicios e instalaciones del centro.

La organización y el funcionamiento de los centros sostenidos con fondos públicos se inspiran en una concepción participativa. Así, los **órganos de gobierno** de los centros públicos de educación infantil y primaria deben ajustarse a los criterios establecidos por la LODE (ver capítulo 2). Los centros que imparten conjuntamente educación infantil y primaria tienen órganos de gobierno únicos, en los

que participan padres y profesores de ambos niveles educativos.

La composición de los **órganos de coordinación docente** varía según la normativa promulgada por las diferentes administraciones educativas. Así, en los centros con más de 12 unidades situados en el **territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia**, existen los equipos de ciclo, la comisión de coordinación pedagógica y los tutores. En los centros con menos unidades, las funciones de la comisión de coordinación pedagógica son asumidas por el Claustro [L029]. Los *equipos de ciclo* agrupan a todos los maestros que imparten docencia en él, y son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar las enseñanzas propias del ciclo, bajo la supervisión del jefe de estudios y la dirección de un coordinador que, a su vez, pertenece a la comisión de coordinación pedagógica. El equipo formula al equipo directivo y al Claustro propuestas relativas a la elaboración del proyecto educativo de centro y de la programación general anual, y a la comisión de coordinación pedagógica las relativas a los proyectos curriculares. Además, el equipo de ciclo debe mantener actualizada la metodología didáctica, y organizar y realizar las actividades complementarias y extraescolares.

La *comisión de coordinación pedagógica* está integrada por el director, el jefe de estudios, los coordinadores de ciclo y la persona que se ocupa de la orientación en el centro, ya sea el maestro orientador o un miembro del equipo para la intervención y orientación educativa que corresponda al centro. Esta comisión se ocupa de establecer las directrices generales para la elaboración de los proyectos curriculares de etapa, así como de coordinar su elaboración y de velar por su cumplimiento y posterior evaluación; es también la encargada de elaborar las propuestas, tanto de organización de la orientación educativa y del plan de

acción tutorial, como de criterios y procedimientos previstos para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes; por otro lado, debe asegurar la coherencia entre el proyecto educativo del centro, los proyectos curriculares de etapa y la programación general anual. Por último, es la encargada de proponer al Claustro la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación, de acuerdo con la jefatura de estudios.

Finalmente, la acción tutorial y de orientación de los alumnos recae en el maestro *tutor* de cada grupo, que es designado por el director a propuesta del jefe de estudios.

En las comunidades autónomas de **Canarias** [L042] y **Galicia** [L053] figuran como órganos de coordinación docente los departamentos didácticos, los equipos docentes y los tutores. Los *departamentos didácticos* agrupan a los profesores que imparten una misma área, y se encargan, entre otras funciones, de realizar la programación didáctica del área para los distintos ciclos y niveles, de evaluar periódicamente los resultados de su aplicación y de proponer o, en su caso, elaborar el material didáctico en función del currículo. Los equipos docentes están constituidos por los profesores de un mismo ciclo o nivel, y se encargan de la adaptación de la programación de los distintos departamentos al ciclo o nivel correspondiente y de fijar los criterios de evaluación del alumnado, de su recuperación y de la elaboración de programas de desarrollo individual. Cada equipo docente elige, de entre sus miembros, un coordinador del mismo, recayendo la designación en el profesor más votado. Por último, los *tutores* se encargan de orientar a los alumnos en su proceso formativo y de informar a los padres y profesores de las características y evolución de los mismos.

De forma provisional y durante el tiempo que cada administración educativa determine,

los colegios de educación primaria pueden impartir el primer ciclo de educación secundaria obligatoria. En el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, dichos colegios deben ser adscritos por el Ministerio a un instituto de educación secundaria, con el fin de garantizar la adecuada coordinación docente entre estos estudios. Por su parte, los departamentos didácticos del instituto de secundaria deben incluir en su programación las enseñanzas correspondientes al primer ciclo de la educación secundaria obligatoria impartido por el colegio de educación primaria. A tal efecto, los maestros del colegio de educación primaria responsables de las distintas áreas quedan incorporados a los departamentos de los institutos de secundaria que correspondan [L029].

3. PROFESORADO

3.1. Formación inicial

La LOGSE ha establecido cambios profundos en relación con el profesorado de los niveles de educación infantil y educación primaria. Una de las novedades importantes es la exigencia del nuevo título de *Maestro* [L003] para el ejercicio profesional en estas etapas, a diferencia de la situación anterior, en la que se podía acceder con cualquier título universitario de grado medio o superior. Con esta decisión se pretende garantizar una auténtica formación pedagógica de los nuevos profesores.

La formación inicial que requiere el docente en estas etapas es la que proporciona el título de Maestro en sus distintas especialidades [L295]: educación infantil, educación primaria, lengua extranjera, educación física, educación musical, educación especial, y audición y lenguaje. De esta manera, la formación inicial de los maestros prepara, bien para la docencia

general en la educación infantil o primaria, bien para la atención de un colectivo específico de alumnos (educación especial o audición y lenguaje), bien en determinadas áreas (lengua extranjera, educación física o música).

La formación se concibe como un proceso sistemático, capaz de desarrollar las competencias que se requieren para ejercer la función docente, y las instituciones encargadas de impartirla son las escuelas universitarias de formación del profesorado. Dicha formación inicial se basa en una serie de asignaturas relacionadas con las áreas de enseñanza que los futuros maestros deberán impartir, así como en materias de contenido psicopedagógico que atienden a las necesidades diferenciales de este alumnado en cada una de las especialidades, y en un período de práctica docente en centros de educación infantil o educación primaria. Entre las características comunes de este nuevo plan de estudios destaca el hecho de que la carga lectiva global oscila entre veinte y treinta horas semanales, incluidas las prácticas, y que, en ningún caso, la enseñanza teórica debe superar las quince horas semanales.

En el primer ciclo de educación infantil pueden participar en actividades educativas otros profesionales, aunque no pertenezcan al Cuerpo de Maestros. Estos educadores infantiles se han formado en la especialidad de "jardín de infancia" —rama de "hogar" de formación profesional de primer grado, o rama de "servicios a la comunidad" de formación profesional de segundo grado—, o bien poseen la titulación de Técnico Especialista en Educación Infantil, otorgada por el correspondiente módulo experimental de nivel 3 [L172].

En primaria, además, existen maestros especializados en las enseñanzas de música, educación física e idioma extranjero que imparten la especialidad correspondiente. Asimismo, se considera que debe existir un profesor

con funciones polivalentes de apoyo y orientación para cada centro de infantil y primaria, a partir de cierto número de unidades. En los centros que integren a alumnos con necesidades educativas especiales debe existir personal de apoyo especializado en educación especial o en audición y lenguaje. Estos centros, dependiendo de las características de los alumnos que escolarizan, pueden contar también con otro tipo de profesionales, tales como fisioterapeutas, ayudantes técnicos sanitarios, trabajadores sociales y cuidadores. Asimismo, estos centros reciben atención preferente de los equipos profesionales que realicen las funciones de valoración y orientación educativa. De igual manera, en los centros de infantil y primaria de educación especial, los maestros deberán tener una formación básica con la suficiente especialización y un programa de formación permanente adaptado a las innovaciones que la rehabilitación de estos alumnos incorpore.

Por otra parte, los profesores que impartían docencia antes de la LOGSE se integran en el Cuerpo de Maestros. La tabla 5.4 muestra las modificaciones y el proceso de integración de los cuerpos docentes anteriores tras la aprobación de la LOGSE.

En cuanto a los requisitos de titulación del profesorado de los centros privados que impartan enseñanzas en estos niveles [L005] [L027], se reconocen los derechos de estos profesores

y profesionales que, sin tener el título o la especialidad correspondiente, reúnen, sin embargo, requisitos suficientes de formación y han prestado servicios en centros docentes. Estos profesores pueden permanecer en sus puestos de trabajo y, si concurren determinados requisitos de formación, incorporarse a otros centros de educación infantil y primaria distintos de aquellos en los que ejercían su profesión. También se permite a los profesionales que carezcan de la especialización correspondiente para impartir la educación infantil o determinadas enseñanzas de la educación primaria que puedan obtener una formación adecuada, equivalente a la especialización exigida [L302].

El acceso a la función docente sigue un proceso distinto en los centros según éstos sean públicos o privados. Así, en los **centros públicos** [L005], para acceder a la función docente es necesario, además de poseer la titulación pertinente, superar un proceso selectivo que consiste en un concurso-oposición, convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia en su ámbito de gestión y por las comunidades autónomas en el ejercicio de sus competencias. En la fase de concurso se valoran la formación académica y la experiencia docente previa, entre otros méritos; en la fase de oposición se tienen en cuenta los conocimientos específicos para impartir la docencia, la aptitud pedagógica y el dominio de las técnicas necesarias para el ejercicio docente. La selección de los

TABLA 5.4. MODIFICACIÓN E INTEGRACIÓN DE LOS CUERPOS DOCENTES

	LGE	LOGSE
<i>Cuerpo</i>	Profesores de EGB	Maestros
<i>Titulación</i>	Profesor de EGB Maestro primera enseñanza	Maestro (en sus distintas especialidades)
<i>Nivel educativo</i>	Preescolar EGB	Educación infantil Educación primaria

candidatos se realiza en función de los resultados de ambas fases. Finalmente, los aspirantes que hayan obtenido la puntuación necesaria deben realizar un período de prácticas de un año de duración, tras el cual pasan a ser funcionarios de carrera. Cuando es preciso cubrir plazas vacantes de profesorado por un período temporal concreto y de forma inmediata, se recurre a profesores (denominados interinos) que han superado la fase de concurso-oposición pero no han obtenido la puntuación suficiente para conseguir una plaza [L279]. En los **centros privados**, el proceso de selección es competencia del centro. Así, los maestros que acceden a la función docente tienen la condición de trabajadores por cuenta ajena al servicio de una empresa, y se rigen por un contrato laboral que determina la relación entre el maestro y el titular del centro educativo. En los **centros privados concertados** las vacantes de personal docente deben ser anunciadas públicamente, y la selección no depende sólo del titular, sino del acuerdo entre éste y el Consejo Escolar del centro [L004].

En cuanto a las **funciones docentes** del profesorado de estos niveles, hay que señalar la figura del profesor tutor, quien, junto con el equipo de profesores de su ciclo, lleva a cabo la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje y de evaluación, en conexión con los períodos de escolaridad anterior y posterior. Además, se ocupa de orientar y atender al alumno en todas sus necesidades, de organizar las actividades no lectivas, y de informar a los padres y demás maestros de todo lo concerniente a las actividades académicas y de rendimiento del alumno.

3.2. Condiciones laborales del profesorado

Las condiciones laborales del profesorado difieren en algunos aspectos según pertenezca

éste al sector público o al sector privado —en el que se incluyen los centros tanto privados como privados concertados.

En los **centros públicos**, la **jornada laboral** del personal docente es de 37 horas y media semanales. De esta jornada, 30 horas son de obligada permanencia en el centro, siendo 25 de ellas lectivas y 5 complementarias. Se consideran horas lectivas las horas dedicadas directamente a los alumnos en el aula, y complementarias las que se emplean en actividades de tutoría y orientación de los alumnos, reuniones de equipos docentes, sesiones de evaluación y participación en reuniones de órganos colegiados. El horario de no obligada permanencia en el centro se destina a la preparación de actividades docentes, al perfeccionamiento profesional y a la atención de otros deberes inherentes a la función docente.

El período de **vacaciones** oficiales de los maestros es igual que el de los demás funcionarios. No obstante, se ajustan las vacaciones de aquéllos al calendario escolar, disponiendo en la práctica de dos meses en verano y de las vacaciones de Semana Santa y Navidad que se fijan para los alumnos.

En cuanto a las posibilidades de **promoción profesional** para los docentes del cuerpo de Maestros [L297] [L293], se favorece su acceso a cuerpos de grupo superior, siempre y cuando posean la titulación requerida para ello, lleven al menos ocho años en el cuerpo y superen las pruebas que las administraciones educativas establezcan. Por otro lado, la normativa que desarrolla la LOGSE [L294] establece que, para optar a la promoción, es preciso superar una selección, que consta de un concurso de méritos (tanto de trabajo como de cursos de formación adquiridos) y de una prueba que consiste en la exposición de un tema de la especialidad a la que se opta, elegido por el candidato de entre seis extraídos por sorteo. Para la promo-

ción docente se valora también la realización de actividades de formación permanente [L299], con su correspondiente acreditación, que, además de permitir aumentar la retribución salarial mediante los sexenios, pueden considerarse como mérito en un concurso para la promoción profesional entre los distintos cuerpos de funcionarios. Otras posibilidades de promoción son el acceso a los cargos directivos de los centros, así como a las asesorías de los centros de profesores. El acceso a la función de inspección es otra posibilidad de promoción en la carrera docente; para acceder a ella, es necesario poseer una titulación universitaria superior, además del título de Maestro; ejercer la docencia un mínimo de cinco cursos completos (siete para el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia); y dominar la lengua cooficial en aquellas comunidades donde la hubiese.

El **régimen retributivo** de los funcionarios públicos docentes se establece anualmente en la Ley de Presupuestos Generales del Estado. Esta retribución se compone de retribuciones básicas y complementarias. En el primer componente se integran el sueldo base, los trienios (cada tres años de funcionariado), y dos pagas extraordinarias al año. Las retribuciones complementarias se componen del complemento de destino, que corresponde al nivel del puesto que se desempeña y tiene carácter anual; el complemento específico, que retribuye las condiciones particulares de algunos puestos de trabajo; las gratificaciones por servicios extraordinarios; y, desde 1992, los sexenios, que se cobran cada seis años de servicios prestados, aunque esta retribución se encuentra ligada al seguimiento de cursos de formación por tiempo variable. El profesorado interino cobra su salario por los mismos conceptos, exceptuando los trienios. En la tabla 4.2. de la parte tercera de esta publicación se ofrecen datos sobre las retribuciones del profesorado.

La LOGSE ofrece al personal docente la posibilidad de acceder a la **jubilación voluntaria** a partir de los 60 años de edad y 15 años de servicio activo al Estado. En dicha Ley, se especifican también las condiciones que han de reunir los interesados, así como las consecuencias económicas de la jubilación anticipada en relación con la situación de activo. En cualquier caso, la jubilación forzosa es a los 65 años.

En los **centros privados**, a partir del año 1994, las condiciones laborales se rigen por convenios distintos según tengan o no algún nivel concertado. Así, en los **centros privados concertados** [L305] todo el personal docente de nuevo ingreso queda sometido a un período de prueba de cuatro meses. Una vez superado tal período, el docente pasa a formar parte de la plantilla de la empresa, computándosele a todos los efectos dicho período. La **jornada** máxima lectiva semanal es de 25 horas; anualmente, significa un total de 1280 horas, siendo 850 lectivas como máximo y el resto complementarias. Las **vacaciones** son de dos meses en verano, además de las vacaciones escolares de Navidad y Semana Santa. En el mes de vacación adicional del período estival el centro puede organizar cursos de formación; en este caso, el personal docente que asista a ellos será compensado económicamente. La **retribución** es realizada directamente por la administración y se compone de un salario base, complemento de antigüedad y complementos específicos, así como dos pagas extraordinarias al año. En cuanto a la **jubilación**, es forzosa a los 65 años.

Los **centros privados no concertados** [L306] se diferencian en que el período de prueba de los profesores es de tres meses y en que sólo tienen un mes de vacaciones en verano, aunque el 50% del profesorado disfruta, de hecho, de dos semanas más, estableciendo el titular los turnos de forma rotativa. La **retribución** consta del salario base, plus de pro-

ductividad, antigüedad y plus extrasalarial de transporte; además tienen derecho a tres gratificaciones extraordinarias al año. La **jornada laboral** es de 27 horas lectivas —que significan 1089 horas anuales—, 237 complementarias y 50 de formación. La **jubilación** es, como en los demás centros, a los 65 años, pudiendo acceder a ella a los 64 años en casos especiales.

3.3. Formación permanente del profesorado

Tras la aprobación de la LOGSE se producen importantes modificaciones relativas a la formación permanente del profesorado y se insiste en la necesidad de la actualización formativa de los docentes.

Los programas de perfeccionamiento docente intentan acercar los planes de formación a las exigencias que se derivan de la puesta en marcha de las nuevas enseñanzas. Si bien las actuaciones específicas en este ámbito suelen planificarse teniendo en cuenta las necesidades de formación y perfeccionamiento de los docentes según el nivel educativo en el que se sitúan, el marco teórico es común. Por ello, los aspectos generales de la formación permanente del profesorado que figuran en este apartado son generalizables a los profesores de educación secundaria, formación profesional y enseñanzas de régimen especial.

En el **sector público**, el modelo de formación y las ayudas al perfeccionamiento del profesorado han respondido a la síntesis de propuestas de la administración educativa y de los profesores, y se han ido plasmando en los *planes de formación* de las distintas comunidades autónomas con plenas competencias en materia de educación, así como en el Plan marco de formación del profesorado de 1989 para el territorio gestionado por el Ministerio de Educa-

ción y Ciencia, que, a su vez, se concreta en los planes provinciales, con una tendencia a la descentralización y contextualización. Asimismo, las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias en materia educativa son responsables de la organización de la formación permanente y el perfeccionamiento del profesorado. Algunas han adoptado modelos similares al del Ministerio de Educación y Ciencia, creando sus propios centros, o han utilizado otros mecanismos, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) y otras entidades.

Las instituciones implicadas a lo largo de estos últimos años han sido los centros de profesores u otros análogos, dependiendo de cada comunidad autónoma, y los centros de recursos, así como la universidad, a través de los ICE. De la misma manera, se ha colaborado con los movimientos de renovación pedagógica y, en algunas comunidades autónomas, con los Institutos Municipales de Educación, reconocida su tradición innovadora.

En la actualidad, con los objetivos de adecuar los apoyos a los centros docentes, complementar las funciones de los centros de profesores y de los centros de recursos y servicios de apoyo escolar, así como rentabilizar los recursos mediante la coordinación de todos los servicios de apoyo externo, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia se ha decidido fusionar e integrar ambas redes, constituyéndose los centros de profesores y de recursos (CPR). Las funciones a las que deben atender se centran en la contextualización de los planes y programas de formación generales y provinciales, en la promoción y el apoyo a la innovación y la investigación educativa en los centros, y en su constitución como centros de intercambio de experiencias para los docentes.

La concesión de ayudas económicas por parte de las administraciones educativas es otro

de los cauces de formación, favoreciéndose con ellas las iniciativas sociales de perfeccionamiento del profesorado. A este programa se acogen, principalmente, los movimientos de renovación pedagógica, que organizan actividades de formación a lo largo de todo el año, y las escuelas de verano, aunque otras asociaciones de profesores legalmente constituidas también tienen acceso a este tipo de ayudas para organizar actividades.

En el **sector privado** se están promoviendo, para todo el territorio español, planes de formación continua que tienen dos objetivos fundamentales. Por un lado, se contemplan las necesidades de formación profesional, así como el reciclaje, actualización de conocimientos y adaptación a los nuevos sistemas productivos; por otro, se ofrece a los trabajadores de la enseñanza privada la opción de que, mediante un plan de estudios, prácticamente en régimen de enseñanza a distancia, puedan hacer compatibles con su actividad laboral el estudio y la formación. Para llevar a cabo dicho plan se crean tres niveles educativos o formativos: los centros de formación profesional que doten de titulación oficial, los centros de reciclaje y actualización de conocimientos, y el centro de enseñanza superior.

4. ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La educación infantil y la educación primaria tienen un marcado carácter preventivo y compensador, debido a la importancia que tiene la intervención temprana para evitar problemas en el desarrollo.

Las administraciones educativas van creando progresivamente servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional que atienden a los centros docentes [L006]. El sentido de la orientación educativa

y las funciones que los correspondientes servicios especializados desarrollan se enmarcan en el contexto general de la reforma educativa. Tutoría, orientación y servicios especializados han de asegurar la calidad de la enseñanza y el adecuado desarrollo curricular, principalmente en relación con el principio básico de una educación personalizada, atenta al desarrollo personal y a las peculiaridades de los alumnos.

En educación infantil y primaria se deben utilizar los recursos de atención a la diversidad propios de cada etapa educativa, de forma que alteren lo menos posible el sistema de escolarización ordinario. Son tres los recursos que se utilizan, en función de las características de cada sujeto: la orientación educativa y psicopedagógica, la compensación de las desigualdades y la atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

4.1. Orientación educativa y psicopedagógica

En estas etapas, la orientación se organiza en dos niveles: de aula y de sector. En el aula, la orientación del grupo de alumnos compete al profesor a través de la acción tutorial, que se integra en la función docente. Este plan de acción tutorial incluye medidas que ayuden a integrar a los alumnos en la vida del centro, y a mantener una comunicación fluida con las familias y una buena coordinación del equipo educativo. Así, el **tutor** coordina el proceso de evaluación de los alumnos y adopta la decisión que proceda acerca de su promoción de un ciclo a otro, previa audiencia de sus padres o tutores legales. Es el encargado de atender a las dificultades de aprendizaje de los alumnos, para llevar a cabo la adaptación del currículo, así como de orientarles y asesorarles sobre sus posibilidades educativas. Otra de sus funciones es facilitar la integración de los alumnos en el grupo y fomentar su participación en las acti-

vidades del centro encauzando sus problemas e inquietudes. Por último, debe colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica en los términos que establezca la jefatura de estudios y facilitar la cooperación educativa entre los maestros y los padres de los alumnos.

En el sector, el Ministerio de Educación y Ciencia y las comunidades autónomas en ejercicio pleno de sus competencias organizan su propio sistema, aunque las funciones que llevan a cabo son análogas. Estos servicios sectoriales sirven de apoyo a los centros, actúan ante necesidades educativas muy específicas y, en su caso, derivan al alumno al servicio o institución correspondientes. La tabla 5.5 recoge la organización de los equipos de orientación en el Ministerio de Educación y Ciencia y en las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias.

Para el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, se han creado los equipos de orientación educativa y psicopedagógica [L271] que, junto con los centros de profesores y de recursos, conforman una red de apoyo externo integrada en la unidad de programas educativos de la respectiva dirección provincial. Su papel primordial es colaborar con los centros y el profesorado, prestándoles apoyo en la adopción de medidas de atención a la diversidad y en tareas que se refieren al proceso de elaboración, aplicación, evaluación y revisión de los proyectos curriculares.

Estos equipos están constituidos por psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y, en su caso, maestros especialistas en audición y lenguaje. Los psicólogos y pedagogos tienen la responsabilidad de la evaluación psicopedagógica de los alumnos que la requieran, y forman

TABLA 5.5. EQUIPOS DE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

MEC	Equipos de orientación educativa y psicopedagógica	Equipos generales
		Equipos de atención temprana
		Equipos específicos
ANDALUCÍA	Equipos de apoyo externo	
CANARIAS	Equipos de asesoramiento psicopedagógico	Equipos de zona
		Equipos específicos
CATALUÑA	Equipos psicopedagógicos de apoyo	
GALICIA	Equipos psicopedagógicos de apoyo	
NAVARRA	Equipos de orientación psicopedagógica de zona	
PAÍS VASCO	Centros de orientación pedagógica	
VALENCIA	Servicios psicopedagógicos escolares	

parte de la comisión de coordinación pedagógica de los centros educativos que les sean asignados; los trabajadores sociales se ocupan de que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo; por último, los maestros de audición y lenguaje se responsabilizan de la intervención educativa con alumnos que presentan dificultades en la comunicación oral y escrita.

Con el fin de ir aproximando y coordinando recursos, se incorporan algunos elementos esenciales de carácter organizativo y estructural, tales como el mencionado nexo del equipo con la comisión de coordinación pedagógica de los centros, o la figura del director del equipo como interlocutor de éste en sus relaciones con otras instancias y su enclave dentro del equipo pedagógico de los centros de profesores [L052]. A la vez, se establece que las direcciones provinciales fijarán, al inicio de cada curso escolar, las líneas preferentes de actuación de los equipos de su provincia, de acuerdo con las instrucciones dictadas al respecto por la Dirección General de Renovación Pedagógica. Se diferencian tres tipos de equipos: los generales, que atienden a centros que imparten educación infantil y primaria; los equipos de atención temprana, que se centran en educación infantil; y los equipos específicos, dedicados a la atención al alumnado que presenta necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad más específica (sensorial, motora o alteración grave del desarrollo).

4.2. Educación compensatoria

La desigualdad ante el sistema educativo en que se encuentran determinadas personas, por razones de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia, exige que la política

educativa tenga una proyección compensatoria e integradora. La educación compensatoria aparece así como garantía necesaria para conseguir unos niveles educativos mínimos en todo el territorio español y para paliar las desigualdades apuntadas [L267].

La compensación de las desigualdades ante la educación implica, por tanto, que los poderes públicos desarrollen las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentran en situaciones desfavorables, y que provean los recursos económicos necesarios para tal fin. Todo ello con el propósito de hacer efectivo el ejercicio del derecho a la educación [L005].

Así, los principios que fundamentan este enfoque se enmarcan en la igualdad de oportunidades y compensación de necesidades, adaptando la respuesta educativa a las condiciones de personas y grupos sociales que participan en el sistema educativo; en la normalización e integración, incorporando las acciones al sistema educativo; en el reconocimiento de la diferencia y de la adaptación recíproca, contemplando capacidades, intereses, y ritmos de aprendizaje diferentes, y reconociendo diferencias sociales y culturales en los objetivos educativos y elementos curriculares; y en la coordinación y participación social, debido a la implicación social de las desventajas que se pretenden atajar.

La educación compensatoria consiste, pues, en poner en marcha acciones suplementarias a las habituales de los centros, con el fin de aminorar las condiciones de desigualdad en las que determinados grupos de alumnos acceden a la escuela. En consecuencia, son acciones que, por su carácter eminentemente preventivo, conviene sean desarrolladas en los primeros años de la escolaridad en aquellos centros en los que un número considerable de alumnos

presenten índices elevados en cuanto a absentismo, abandono o fracaso escolar.

La LOGSE dispone que las administraciones educativas han de asegurar una acción preventiva y compensatoria, garantizando, en su caso, las condiciones más favorables para la escolarización, durante la educación infantil, de todos los niños cuyas condiciones personales —por proceder de un medio familiar de bajo nivel de renta, por su origen geográfico o por cualquier otra circunstancia— supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria y progresar en los niveles posteriores.

Respecto al nivel de educación primaria, los poderes públicos deben asegurar a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o, en su defecto, en un municipio próximo al de su residencia, para garantizar la calidad de la enseñanza. En este último caso, la Ley asegura los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado para los alumnos que lo necesiten.

Para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, además de los servicios anteriores, se articula una serie de **programas** que se realizan como complemento a las acciones ordinarias llevadas a cabo en estos niveles educativos.

En las escuelas rurales se concurren circunstancias que hacen más difícil la oferta educativa. Por ello, la LOGSE da continuidad a líneas de actuación anteriores centradas en la aportación de recursos para la construcción y acondicionamiento de escuelas, así como para el equipamiento didáctico; y, en el programa de «preescolar en casa», para la atención de los niños pequeños que viven en localidades sin escuela. Como novedad, se incorpora la progresiva generalización del modelo de colegios rurales agrupados, como estructura organizativa que permite que un número reducido

de centros rurales puedan constituirse en un único centro a todos los efectos, lo que permite organizar claustros únicos, dotarles de especialistas y constituir equipos de trabajo. Este tipo de centros se adapta a las necesidades de las zonas con pequeños núcleos de población, permitiendo que los alumnos permanezcan en sus localidades de origen.

Respecto a colectivos en situación de marginación social o a minorías étnicas y culturales, el objetivo del programa correspondiente es escolarizar a la población infantil, regularizar su asistencia a la escuela y evitar el abandono de la misma, atendiendo a las particulares características de cada colectivo cultural. La educación intercultural se concibe como una cualidad deseable y una necesidad de todo centro escolar. Cuando la diferencia es también lingüística, se apoya a estos alumnos en los momentos iniciales de su incorporación al centro, hasta que consiguen un dominio adecuado de la lengua de aprendizaje.

Por otro lado, la población de circos y feriantes cuenta con un profesor permanente e itinerante, instalándose el aula en un vehículo móvil y proporcionándose a aquél los recursos didácticos básicos. Para los hijos de trabajadores agrarios temporeros, se establece la escolarización de dos formas: en centros educativos existentes en las zonas de acogida, con incorporación y apoyo de personal docente, o en aulas prefabricadas atendidas por profesores del programa de educación compensatoria durante los meses que dura la labor, creando así una infraestructura mínima de servicios en la zona de residencia.

Algunos de estos programas se realizan a través de convenios con el Ministerio de Educación y Ciencia en las comunidades en ejercicio de sus competencias en materia de educación, a partir de sus políticas de compensación educativa.

4.3. Educación especial

La Constitución española encomienda a los poderes públicos llevar a cabo una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración en favor de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos. La Ley de Integración Social de los Minusválidos [L266], desarrollando el anterior precepto constitucional, establece los principios de normalización y sectorización de los servicios, y de integración y atención individualizada, que deben estar presentes en todas las actuaciones llevadas a cabo con personas que presentan alguna minusvalía. Tres años más tarde, estos principios son desarrollados en el ámbito educativo [L268a], estableciéndose un conjunto de medidas con el fin de garantizar que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar, en el máximo grado posible, los objetivos educativos establecidos con carácter general y conseguir de esta manera una mayor calidad de vida en los ámbitos personal, social y laboral. Estas medidas se han ido vertebrando en torno al programa de integración escolar que el Ministerio de Educación y Ciencia ha desarrollado a lo largo de los últimos años. De la evaluación de todas estas actuaciones se desprende la necesidad de revisar y actualizar las condiciones en las que hasta ahora se ha llevado a cabo la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.

La LOGSE consagra los principios introducidos por la normativa citada y establece que el sistema educativo debe disponer de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales [L268b] debe estar presente en todos los niveles educativos, y

desarrollarse en un contexto lo más normalizado posible y desde el momento de su detección. Por ello, la escolarización se realizará preferentemente en centros ordinarios, adaptando los programas a las capacidades individuales de cada alumno. En este sentido, la respuesta educativa dirigida a los alumnos que presentan algún tipo de déficit debe ser entendida como una respuesta global que, tomando como referente los objetivos educativos propios de la etapa y con las oportunas adaptaciones curriculares, permita atender las necesidades más específicas.

Todo ello trae consigo un cambio en la concepción de la educación especial, que deja de concebirse como la educación de un tipo diferente de alumnos para entenderse como el conjunto de recursos materiales y personales puestos a disposición del sistema educativo. Partiendo de que todos los alumnos deben conseguir los objetivos generales de la educación, un alumno con necesidades educativas especiales, ya sean permanentes o transitorias, para lograr dichos fines necesita disponer de determinados servicios y ayudas pedagógicas, que pueden ir desde las más comunes a las más específicas.

Sin embargo, no todas las necesidades especiales son de la misma naturaleza, tienen un mismo origen o requieren, para ser atendidas, actuaciones o medios similares. Por una parte, cabe distinguir entre las necesidades especiales que se manifiestan de forma temporal o transitoria de aquellas que tienen un cierto carácter de estabilidad o permanencia a lo largo de la escolarización. Por otra parte, su origen puede atribuirse a diversas causas relacionadas, fundamentalmente, con el contexto social o cultural, con la historia educativa y escolar de los alumnos o con condiciones personales asociadas bien a una sobredotación en cuanto a capacidades intelectuales, bien a una discapacidad psíquica, sensorial o motora, bien a trastornos

graves de conducta. Por último, si bien la administración educativa debe regular las actuaciones y los medios previstos para atender las necesidades especiales de todo el alumnado, conviene acometer esta tarea atendiendo diferencialmente a su naturaleza, origen y mayor o menor permanencia de sus manifestaciones en el transcurso de la escolaridad.

La atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales comienza tan pronto como se advierte su necesidad, siendo éstos escolarizados en los centros y programas ordinarios. Sólo cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dichos alumnos no pueden ser atendidas adecuadamente en un centro ordinario, se propone su escolarización en centros de educación especial. En cualquier caso, estas medidas de escolarización tienen carácter revisable en cuanto a las decisiones de escolarización, atendiendo tanto a las circunstancias que puedan afectar a los alumnos como a los resultados de las oportunas evaluaciones psicopedagógicas.

Para los alumnos que, por sus características, se encuentren internados en centros hospitalarios o de rehabilitación, el Ministerio de Educación y Ciencia debe proveer la creación de servicios escolares para el adecuado desarrollo de su proceso educativo tanto en educación infantil, como en primaria o en secundaria obligatoria.

Los centros de educación infantil y educación primaria, por sus objetivos educativos específicos y por la especial atención que se otorga en estos niveles a los aspectos afectivos y sociales, son lugares idóneos para conseguir que los alumnos con necesidades educativas especiales desarrollen al máximo sus posibilidades en un contexto normalizado e integrador.

La escolarización de los alumnos con **necesidades educativas especiales permanentes**

asociadas a condiciones personales de discapacidad puede llevarse a cabo en centros y programas ordinarios o en centros de educación especial.

La escolarización de los niños en los **centros ordinarios** comienza y finaliza en las edades establecidas por la normativa con carácter general. En la educación infantil, sin embargo, excepcionalmente y previo informe del equipo de orientación, la administración educativa puede autorizar la permanencia de alguno de estos alumnos en la etapa durante un año más. Estos centros han de reunir los recursos personales y materiales adecuados para garantizar una atención educativa de calidad.

Respecto a los alumnos de educación primaria, su escolarización se realiza en el centro que les corresponda, siempre que se garantice que éste reúne los recursos personales y materiales adecuados.

Los profesores, en el marco del proyecto curricular, son los responsables de realizar las adaptaciones curriculares significativas de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los alumnos que lo precisen. Para ello se requiere una evaluación psicopedagógica previa que realiza el equipo de orientación educativa y psicopedagógica. Estas adaptaciones tienden a que los alumnos alcancen los objetivos propios del nivel educativo en que se encuentran, siempre de acuerdo con sus posibilidades, y precedidas, en todo caso, de una evaluación de las necesidades educativas del alumno y de una propuesta curricular específica.

Para garantizar una respuesta educativa a aquellos alumnos que, de acuerdo con la evaluación y el dictamen realizados por el equipo de orientación, requieran adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponda por su

edad, y cuando se considere, por ello, que sería mínimo su nivel de adaptación y de integración social en un centro escolar ordinario, se contempla la posibilidad de su escolarización en **centros específicos de educación especial**.

En estos centros se imparten las enseñanzas de la educación básica obligatoria, comenzando y finalizando, también en este caso, en las edades establecidas por la Ley con carácter general. Sin embargo, con carácter excepcional, se puede escolarizar en estos centros a alumnos cuyas edades correspondan al segundo ciclo de educación infantil. También se pueden impartir en ellos los programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales. Tras la educación básica, se continúa con una formación complementaria para la transición a la vida adulta, que dura dos años, con la posibilidad de am-

pliarse a tres, para facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social de los alumnos, pudiendo aquélla tener un componente de formación especial específica.

La nueva normativa [L268b] considera, por primera vez, las necesidades educativas especiales asociadas a **condiciones naturales de sobredotación intelectual**. Así, la atención a estos alumnos se dirigirá, fundamentalmente, a promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidos en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas. Además, el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las comunidades autónomas que se encuentran en el ejercicio pleno de sus competencias, debe establecer las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria.

Para una mejor escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, la Ley de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes establece que las administraciones educativas garantizarán la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, manteniendo en todo caso una distribución equilibrada de los alumnos. A estos efectos, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. Los centros docentes sostenidos con fondos públicos tienen la obligación de escolarizar a estos alumnos, de acuerdo con los límites máximos que la administración educativa competente determine. En todo caso se deberá respetar una igual proporción de dichos alumnos por unidad en los centros docentes de la zona de que se trate, salvo en aquellos supuestos en que sea aconsejable otro criterio para garantizar una mejor respuesta educativa a los alumnos. Las administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a estos alumnos.

Además, la Ley pretende mejorar al escolarización en el segundo ciclo de la educación infantil. A tal efecto establece que, con el fin de ampliar la oferta del segundo ciclo de la educación infantil, las administraciones educativas podrán establecer sistemas de financiación con corporaciones locales, otras administraciones públicas y entidades privadas titulares de centros concertados, sin fines de lucro. Las administraciones educativas promoverán la escolarización en este ciclo educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales. En los centros sostenidos con fondos públicos que impartan diversos niveles educativos, el procedimiento inicial de admisión de alumnos se realizará al comienzo de la oferta del nivel objeto de financiación correspondiente a la menor edad, de acuerdo con los criterios que, para los centros públicos, se establecen en la LODE, debiendo garantizarse en todo caso, que no exista ningún tipo de discriminación de los alumnos, por razones económicas o de cualquier otra índole, para el acceso a dichos centros.

CAPÍTULO VI

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

En este capítulo se exponen todas aquellas enseñanzas que se pueden englobar bajo la denominación de educación secundaria, tanto las derivadas de la Ley General de Educación de 1970 como las establecidas por la LOGSE, puesto que, hasta la total implantación de estas últimas, coexistirán, en parte, ambos sistemas.

Se tratan, por tanto, la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional de grado medio, pertenecientes a la nueva ordenación del sistema educativo, así como el bachillerato unificado y polivalente (BUP), el curso de orientación universitaria (COU) y la formación profesional de I y II grados, establecidos por el sistema anterior.

También se describen las enseñanzas derivadas de la reforma experimental de las enseñanzas medias —primer y segundo ciclos—, así como los módulos profesionales experimentales, rama profesional derivada de aquélla.

Se incluye también en este capítulo la nueva formación profesional específica de grado superior, pues, aunque se trata de una enseñanza postsecundaria —y, por tanto, de tercer nivel—, comparte muchas características con la de grado medio y, al ser expuestas ambas conjuntamente, se facilita la comprensión de los

principios que han inspirado estas nuevas enseñanzas profesionalizadoras.

En consecuencia, se expone en primer lugar la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria; a continuación, el de las enseñanzas postobligatorias de corte más académico, —el nuevo bachillerato, el BUP y el COU, y el primer y segundo ciclos de la reforma experimental de las enseñanzas medias—; y, finalmente, la ordenación y el currículo de las enseñanzas de corte profesionalizador —formación profesional específica de grados medio y superior, FP I y FP II y módulos experimentales de niveles 2 y 3.

Los tres últimos epígrafes del capítulo están dedicados a los centros en los que se ofrecen estas enseñanzas, al profesorado que las imparte y, finalmente, a la orientación y atención a la diversidad en este nivel educativo.

1. ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

1.1. Características generales

La educación secundaria obligatoria [L005] se define como la etapa final que completa la enseñanza básica. Abarca cuatro cursos acadé-

micos y se imparte a alumnos con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de edad. Se organiza en dos **ciclos**, de dos cursos cada uno, cuyos contenidos se agrupan en áreas de conocimiento, con diferencias en cuanto a la estructura del currículo de cada uno de los ciclos que la componen.

La **finalidad** de la educación secundaria obligatoria es "*transmitir a todos los alumnos los elementos básicos de la cultura, formarles para asumir sus deberes y ejercer sus derechos y prepararles para la incorporación a la vida activa o para acceder a la formación profesional específica de grado medio o al bachillerato*". Para dar respuesta a esta doble finalidad, terminal y propedéutica, la organización de esta etapa está regida por dos principios básicos complementarios: la comprensividad y la atención a la diversidad. Desde este planteamiento se pretende proporcionar una formación polivalente, mediante un núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos y, por otro lado, establecer una progresiva diferenciación de los contenidos en los últimos cursos.

De acuerdo con el calendario establecido [L006], en el año académico 1996-97 se comenzará a implantar, con carácter general, el primer curso de la educación secundaria obligatoria. No obstante, desde el curso 1991-1992 se viene anticipando el segundo ciclo de educación secundaria obligatoria en determinados centros del territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia y de las comunidades autónomas en ejercicio pleno de sus competencias en materia educativa —excepto la Comunidad Autónoma de Navarra y el País Vasco—, y en el curso 1994-95 se ha anticipado el primer ciclo. De este modo, en el curso 1995-96, prácticamente tres de cada cuatro centros de educación secundaria situados en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia imparten esta etapa educativa, proporción que se incrementará hasta

cubrir aproximadamente el 85% de los centros en el curso siguiente.

1.2. Currículo

Las enseñanzas mínimas [L126], que tienen carácter obligatorio para todo el territorio español, establecen los objetivos de etapa y de área, así como los contenidos y criterios de evaluación correspondientes a cada una de ellas, junto con el horario escolar mínimo.

Los objetivos persiguen el desarrollo de las capacidades definidas por la LOGSE para esta etapa educativa, que son las siguientes: la capacidad de comprender y expresar correctamente en lengua castellana —y, en su caso, en la lengua oficial propia de su comunidad autónoma— textos y mensajes complejos, tanto orales como escritos, y perfeccionar el aprendizaje de una lengua extranjera, que ha comenzado en el tercer curso de educación primaria; desarrollar el sentido crítico; valorar las creencias y actitudes básicas de nuestra tradición y patrimonio cultural, así como los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo y el medio ambiente; adquirir espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, de manera que no exista discriminación entre las personas; analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales; y conocer las leyes básicas de la naturaleza, siempre entendiendo la dimensión práctica de los conocimientos obtenidos, y adquiriendo una preparación básica en el campo de la tecnología y un conocimiento del medio social, natural y cultural, y utilizarlos como instrumentos de formación.

Según la ordenación de esta etapa, las **áreas** de conocimiento son similares a las de la educación primaria, pero con una mayor delimitación de su ámbito de estudio, y tienden a concretarse en disciplinas o asignaturas entre las que el alumno puede elegir algunas optativas.

Las **áreas obligatorias** [L005] que configuran el tronco común son: ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, geografía e historia, educación física, educación plástica y visual, lengua castellana, lengua oficial propia de la comunidad autónoma correspondiente y literatura, lenguas extranjeras, matemáticas, música y tecnología. Respecto a su distribución, durante el primer ciclo el tronco común tiene más peso que el espacio dedicado a la opcionalidad, y la atención a las distintas capacidades, motivaciones e intereses del alumno queda encomendada al ámbito de la clase. En el segundo ciclo, la estructura y organización del currículo son más complejas, y, en el transcurso del mismo, el espacio de opcionalidad se va ampliando. El área de ciencias de la naturaleza se divide en dos materias diferentes, al igual que ocurre en el cuarto curso con la asignatura de matemáticas, que se organiza en dos variedades de diferente contenido. Además, en este último curso el alumno debe elegir dos de las cuatro áreas siguientes: ciencias de la naturaleza, educación plástica y visual, música y tecnología [L126]. El bloque de contenidos perteneciente al área de ciencias sociales, geografía e historia, denominado «La vida moral y la reflexión ética», se organiza como una materia específica.

Los **temas transversales** (educación moral y cívica, educación para la paz, para la salud y para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial) deben estar presentes en las diferentes áreas a lo largo de toda la etapa, de la misma forma que en educación primaria [L062].

El horario correspondiente a las enseñanzas mínimas es completado, hasta alcanzar el horario real impartido, por cada una de las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias y el Ministerio de Educación y Ciencia, en su ámbito de gestión. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso,

requerirán más del 55% en las comunidades autónomas con lengua oficial distinta del castellano, ni del 65% en aquellas que no la tienen. De esta forma, las primeras disponen, en relación con los horarios de las enseñanzas mínimas de las áreas del ámbito lingüístico, del 10% del horario escolar total para la organización de las enseñanzas de la lengua propia [L005].

Al igual que en el resto de los niveles educativos, la enseñanza de la religión es de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos [L082].

De la misma forma que en los niveles anteriores, las enseñanzas mínimas se concretan de modo diferente en los currículos elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia y por las comunidades autónomas en ejercicio pleno de sus competencias en materia educativa [L127] [L135] [L136] [L139] [L140] [L141] [L143] [L146] [L062].

Además del tronco común, configurado por las áreas de carácter obligatorio para todos los alumnos, el currículo comprende **materias optativas** que tienen un peso creciente a lo largo de esta etapa, entre las cuales los centros deben ofrecer la enseñanza de una segunda lengua extranjera, a lo largo de toda esta etapa, y la de cultura clásica, al menos en un año del segundo ciclo. En la tabla 6.3 se refleja el conjunto de optativas que cada administración educativa ha autorizado en su ámbito de gestión —no se muestran las del País Vasco ni las de la Comunidad Foral de Navarra, porque dichas comunidades no han llevado a cabo el proceso de implantación anticipada de estas enseñanzas. Además de éstas, las administraciones pueden autorizar otras optativas solicitadas por los centros.

La **metodología** didáctica en la educación secundaria obligatoria [L005] debe adaptarse a

TABLA 6.1. HORAS COMUNES ANUALES CORRESPONDIENTES A LAS ENSEÑANZAS MÍNIMAS POR CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y ÁREA.

ÁREAS	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
Ciencias de la naturaleza	140	90
Ciencias sociales, geografía e historia	140	160
Educación física	70	70
Educación plástica y visual	70	35
Lengua castellana, oficial de la comunidad autónoma y literatura	210	240
Lenguas extranjeras	210	240
Matemáticas	140	160
Música	70	35
Tecnología	125	70
Religión/actividades de estudio	105	105

las características de cada alumno, y favorecer su capacidad para aprender por sí mismo y para trabajar en equipo. Asimismo, se le debe iniciar en el conocimiento de la realidad, de acuerdo con los principios básicos del método científico.

El Ministerio de Educación y Ciencia propone, entre los **principios metodológicos**, partir del nivel de desarrollo psicológico del alumno, promover la construcción de aprendizajes significativos, favorecer la funcionalidad de los aprendizajes, desarrollar la capacidad de aprender a aprender y, también, posibilitar el desarrollo de la actividad mental en el alumno [L127].

La **evaluación** [L005] ha de ser continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas áreas del currículo [L126]. Es continua, porque se inserta en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno, con el fin de detectar

las dificultades, averiguar sus causas y, en consecuencia, adaptar las actividades de este proceso. Es integradora, porque hay que tener en cuenta las capacidades que se deben desarrollar en esta etapa, a través de los objetivos de las distintas áreas. De esta manera, los referentes de la evaluación continua han de ser los objetivos generales de la etapa y de las áreas, así como los criterios de evaluación establecidos en el currículo, adaptados al contexto del centro y a las características del alumnado y secuenciados para cada ciclo [L126]. En el proyecto curricular que se elabore para la etapa también se han de especificar las situaciones, estrategias e instrumentos para la participación del alumno en el proceso de la evaluación, a través de la autoevaluación y la evaluación conjunta.

La evaluación es realizada por el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos,

coordinados por el profesor tutor [L126]. Cuando el alumno no alcance los objetivos programados, los profesores adoptarán las medidas oportunas de refuerzo educativo y, en su caso, de adaptación curricular.

Al término del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria y de cada uno de los cursos del segundo ciclo, como consecuencia del proceso de evaluación, se debe decidir la promoción del alumno al ciclo o curso siguiente. Esta decisión debe ser adoptada de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno, siguiendo el criterio de las posibilidades de éste para proseguir con aprovechamiento sus estudios en el ciclo o curso siguiente. Si, por el contrario, se decide que un alumno no puede promocionar, sólo puede permanecer un año más en un ciclo o curso. Así, si se vuelve a repetir este caso, aunque el alumno no haya alcanzado los objetivos programados, debe continuar su proceso de aprendizaje promocionando al ciclo o curso siguiente, con las oportunas medidas de adaptación curricular.

En el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia [L128], de forma excepcional, el grupo de profesores, asesorados por el departamento de orientación del centro, y oídos el alumno y sus padres, podrá adoptar la decisión de que éste permanezca en un ciclo o curso una segunda vez, al final de un ciclo o curso distinto, cuando estimen que el alumno tiene posibilidades de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. Esta decisión debe ir acompañada de las oportunas medidas educativas complementarias. Las demás comunidades asumen también este criterio, adoptándolo siempre de forma excepcional.

Los resultados de la evaluación se expresan en los términos de insuficiente (In), suficiente (Sf), bien (B), notable (Nt) y sobresaliente (Sb). Tanto el Ministerio de Educación y Ciencia como las comunidades autónomas en ejer-

cicio de sus competencias en materia educativa siguen el mismo criterio.

Aquellos alumnos que, al término de la educación secundaria obligatoria, hayan alcanzado los objetivos programados para esta etapa reciben el título de Graduado en Educación Secundaria [L005], que les faculta para acceder al bachillerato y a la formación profesional específica de grado medio.

Para determinados alumnos mayores de 16 años, después de su oportuna evaluación, puede llevarse a cabo una diversificación curricular en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos del currículo se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a los establecidos con carácter general.

Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en la Ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio.

1.3. Acceso a otros estudios

Con el título de Graduado en Educación Secundaria el alumno tiene varias opciones de estudios. Por una parte, puede acceder al bachillerato definido por la LOGSE y, por otra, a la formación profesional de grado medio, bien a los ciclos formativos de grado medio, bien a los módulos profesionales experimentales de nivel 2 aún vigentes. También tienen la posibilidad de iniciarse en otros estudios especializados, tales como los ciclos formativos de grado medio de artes plásticas y diseño, las enseñanzas de idiomas, música, canto y danza, etc.

6.2. HORARIO SEMANAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Y EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS EN EJERCICIO DE SU COMPETENCIA EN MATERIA EDUCATIVA

	CC. sociales **	CC. de la naturaleza *	Educación física	L. castellana y literaria	Lengua propia	Ed. plástica y visual *	Lengua extranjera	Matemáticas	Tecnología *	Música *	Optativas	Religión/ Act. socio-cultural	Tutoría
MEC	1º	3	2	4	3	2	3	3	2	2	2	1	1
	2º	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	1
	3º	3	4	3	3	2	3	3	3	2	2	2	1
	4º	3 (2)	3	2	3	3	3	3	3	3	6	1	1
Andalucía	1º	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	1
	2º	3	4	2	4	2	3	3	3	2	2	1	1
	3º	3	3	2	4	3	3	3	3	3	2	2	1
	4º	3 (2)	3	2	3	3	3	3	3	3	6	1	1
Balears	1º	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	1,5	1
	2º	3	2	3	3	2	3	3	2	2	2	1,5	1
	3º	3	4	2	3	2	3	3	3	2	2	2	1
	4º	3 (2)	3	2	3	3	3	3	3	3	6	1	1
Canarias	1º	3	2	4	3	2	3	3	2	1	2	2	1
	2º	3	3	3	3	2	3	4	2	1	2	1	1
	3º	3	4	2	3	2	3	3	3	2	2	2	1
	4º	3 (2)	3	2	3	3	3	3	3	3	4-6	1	1
Cataluña ***	1º ciclo	4	4	3	3 (2)****	2	4	4	4	2	12	3	2
	2º ciclo	4	4	3	3 (1)	2	4	4	4	2	18	3	2
C. Valenciana	1º	3	2	3	3	1,5	3	3,5	2	1,5	2	1,5	1
	2º	3	2	3	3	1,5	3	3,5	2	1,5	2	1,5	1
	3º	3	4	2	3	2	3	3	2	1	2	1	1
	4º	3	2	2	3	3	3	3	3	1	2	1	1
Galicia	1º	3	2	3	3	3	3	4	3	—	2	2	2
	2º	3	2	3	3	—	3	4	3	3	2	2	2
	3º	3	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2
	4º	4	3	2	3	3	3	3	3	3	6	1	1

(*) En el 4º año el alumno debe elegir dos áreas entre las cuatro señaladas.
 (**) Las horas entre paréntesis corresponden al bloque "la vida moral y la reflexión ética" incluido en el área de las ciencias sociales.
 (***) En la Comunidad Autónoma de Cataluña la distribución horaria está expresada en créditos de 35 horas cada uno. No se expresan en la tabla los créditos de síntesis, correspondiendo dos créditos a cada ciclo.
 (****) Aspectos comunes a ambas lenguas.

TABLA 6.3. MATERIAS OPTATIVAS PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SEGÚN LAS DISTINTAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA	2ª lengua extranjera; cultura clásica; iniciación profesional (taller de artesanía, de astronomía, de teatro, de matemáticas, procesos de comunicación, imagen y expresión, canto coral, expresión corporal); transición a la vida adulta y activa; botánica aplicada; conservación y recuperación del patrimonio cultural; energías renovables y medio ambiente; papeles sociales de mujeres y hombres.
ANDALUCÍA	2ª lengua extranjera (toda la etapa); expresión corporal (2º curso); matemáticas de la vida cotidiana (2º); salud y alimentación (2º); taller lingüístico (2º); ecología (3º); iniciación profesional: tecnología aplicada (3º); patrimonio cultural de Andalucía (3º); cultura clásica (2º ciclo); talleres artísticos o experimentales (2º ciclo); informática aplicada (4º); información y comunicación (4º); metodología e investigación científica: técnicas experimentales de laboratorio (4º); organización empresarial y laboral (4º).
CANARIAS	Conservación y recuperación del patrimonio cultural; energías renovables y medio ambiente; botánica aplicada; taller de artesanía; imagen y expresión; procesos de comunicación; expresión corporal; taller de matemáticas; transición a la vida adulta y activa; canto coral; cultura clásica; 2ª lengua extranjera; aprender a razonar; Canarias, tierra sin fronteras; informática; itinerarios en la naturaleza; teatro; iniciación a la astronomía; conjuntos musicales; historia de la ciencia; fotografía; la prensa; historia del cine; grabados y estampación; cerámica artística; taller músico e instrumental; iniciación profesional: mantenimiento del hogar, gastronomía, administrativo, electricidad y electrónica, entretenimiento de vehículos.
GALICIA	Ciencias medioambientales y de la salud; cultura clásica; iniciación profesional (electricidad y electrónica, marítima, mecánica); 2ª lengua extranjera; técnicas de expresión escrita.
VALENCIA	Astronomía; canto coral; cartografía; comunicación audiovisual; cultura popular; dramatización/teatro; educación medioambiental; el entorno: taller del geógrafo e historiador; laboratorio de biología y geología; laboratorio de física y química; estructuras espaciales; habilidades sociales; informática; iniciación al mundo laboral (miniempresa); juegos de lógica y estrategia; metodología documental; orientación e iniciación profesional; papeles sociales de mujeres y hombres; redacción y diseño de prensa; viaje a otras culturas.
CATALUÑA	2ª Lengua extranjera; y una relación de créditos variables tipificados, diseñados por el departamento de enseñanza y relacionados con las áreas de lengua y literatura, lenguas extranjeras, religión católica, música, matemáticas, cultura clásica, tecnología, educación visual y plástica, técnicas y hábitos de estudio, educación física, ciencias sociales.

2. ORDENACIÓN DEL BACHILLERATO

Como ya se adelantó al inicio de este capítulo, bajo este epígrafe se describe la rama académica de las enseñanzas secundarias postobligatorias vigentes en la actualidad en el sistema educativo español. De este modo, se describe, en primer lugar, el bachillerato establecido por la LOGSE, actualmente implantado de forma anticipada en centros de la práctica totalidad del Estado español, que constituirá, una vez generalizado, la rama académica definitiva de la educación secundaria superior. A continuación se presentan las enseñanzas de BUP y COU que, aunque ya en fase de sustitución progresiva por las nuevas enseñanzas, siguen contando en la actualidad con el mayor volumen de alumnado. Finalmente, se presentan las enseñanzas correspondientes a la reforma experimental de las enseñanzas medias, aún vigentes y con un número significativo de alumnos sólo en algunas comunidades autónomas, como el País Vasco y Navarra, y extinguidas ya totalmente en algunas administraciones educativas para el curso 1994-95, como ocurre en el territorio dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, en Cataluña y en Valencia.

2.1. El bachillerato establecido por la LOGSE

2.1.1. Características generales

La LOGSE establece el bachillerato como una etapa educativa de dos años de duración que complementa la educación secundaria obligatoria. Constituye un tramo no obligatorio de la educación secundaria al que pueden acceder los alumnos que han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria.

Se le asigna una triple **finalidad**: preparar al alumno para la enseñanza universitaria, para la

formación profesional específica de grado superior y, por último, para su incorporación a la vida activa. En consecuencia, esta etapa educativa cubre funciones de tipo formativo, propedéutico y orientador. La función formativa del bachillerato debe procurar a los alumnos una mayor madurez intelectual y humana, y una mayor capacidad para adquirir otros saberes o habilidades, a la vez que debe prepararles para desempeñar funciones de mayor complejidad y responsabilidad como individuos en la sociedad. La función propedéutica obedece a la necesidad de capacitar a los alumnos para acceder a las enseñanzas universitarias y a la formación profesional de grado superior. La función orientadora, si bien es continua en todo el proceso educativo, reviste especial interés en el bachillerato, dado que su carácter terminal obliga al alumno a tomar decisiones importantes para su futuro.

De acuerdo con sus finalidades y funciones básicas, el bachillerato conjuga los **principios** de unidad, diversidad y especialización. De este modo, y para todos los alumnos, se establece un conjunto de objetivos educativos y una serie de materias que constituyen el componente común del bachillerato, al término del cual se otorga una única titulación. No obstante, las enseñanzas se organizan en diferentes **modalidades** e incluyen materias optativas que permiten configurar diferentes itinerarios formativos.

La implantación generalizada del bachillerato establecido por la LOGSE está prevista para los cursos académicos 1998-99 (el primer curso) y 1999-2000 (el segundo curso)[L006]. No obstante, ha comenzado a impartirse de modo anticipado en determinados centros de distintas administraciones educativas desde el curso 1992-93. En el curso 1994-95 se ha impartido el nuevo bachillerato en centros dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, así como de las comunidades autónomas de Anda-

lucía, Canarias, Cataluña, Galicia, País Vasco y Valencia.

Durante el período de implantación anticipada, también pueden acceder al nuevo bachillerato los alumnos procedentes de la reforma experimental de las enseñanzas medias que superaron el primer ciclo; los alumnos con el segundo curso de BUP aprobado; aquellos que estén en posesión del título de Técnico Auxiliar de formación profesional de primer grado; los que hayan superado los cursos comunes de artes aplicadas y oficios artísticos; y aquellos alumnos que hayan obtenido el título de Técnico Auxiliar tras cursar un módulo profesional experimental de nivel 2. Asimismo, podrán acceder directamente a determinadas modalidades los alumnos que estén en posesión del título de Técnico, tras cursar la formación profesional específica de grado medio.

2.1.2. Currículo

De acuerdo con las finalidades y funciones básicas atribuidas al bachillerato, la LOGSE establece un conjunto de **objetivos generales** para esta etapa educativa, que se expresan en términos de capacidades y se refieren a un conjunto plural de dimensiones (lingüística, social, científica y tecnológica, artística y literaria, físico-deportiva, de desarrollo personal, social y moral para el comportamiento responsable y autónomo, etc.).

La intencionalidad educativa de esta etapa, por tanto, se concreta en el desarrollo de capacidades tales como el dominio de las lenguas castellana y propia de cada comunidad autónoma, así como la expresión adecuada en una lengua extranjera; el análisis y valoración crítica del mundo contemporáneo; la comprensión de las bases del método y la investigación científica y el dominio de los conocimientos científico-tecnológicos de la modalidad esco-

gida; la utilización de la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal; y el desarrollo de la sensibilidad artística y literaria.

Las enseñanzas de bachillerato están estructuradas en **modalidades**, de corte más académico unas y más profesional otras, facilitando así que cada alumno pueda elegir su propio itinerario formativo en función de sus capacidades e intereses académicos y profesionales. Hay cuatro modalidades de bachillerato: artes, ciencias de la naturaleza y de la salud, humanidades y ciencias sociales, y tecnología. La Ley atribuye al Gobierno la competencia para establecer nuevas modalidades o modificar las ya definidas, de acuerdo con las comunidades autónomas. Hasta el curso 1994-95, las modalidades implantadas en las distintas administraciones educativas han sido las señaladas.

Sea cual sea la modalidad escogida por el alumno para cursar los estudios de bachillerato, el currículo se organiza en materias comunes, orientadas a la formación general del alumno y al refuerzo del valor terminal del bachillerato, materias propias de cada modalidad, que añaden a una función formativa básica la preparación para campos específicos de estudio académico o profesional, y materias optativas, que contribuyen a completar y enriquecer la modalidad escogida.

El Real Decreto que establece la estructura del bachillerato fija para todo el Estado las materias comunes a todas las modalidades (educación física; filosofía; historia; lengua castellana, lengua oficial de la comunidad autónoma y literatura; lengua extranjera) y las materias propias de cada modalidad [L151]. Asimismo, un real decreto posterior establece, igualmente con carácter prescriptivo para todo el Estado, las **enseñanzas y horarios mínimos** correspondientes a tales materias [L152].

El **horario** escolar correspondiente a los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas del bachillerato, al igual que el de la etapa y niveles anteriores, no supera el 55% del horario total para el caso de las comunidades autónomas con lengua oficial distinta del castellano, y del 65% para aquellas que no la tienen. Las primeras disponen, pues, de un 10% del horario escolar total para la organización de las enseñanzas de la lengua propia.

A partir de las prescripciones mínimas, las distintas administraciones educativas establecen el **currículo oficial** para el territorio de su competencia. En dicho currículo se regulan las materias optativas correspondientes, teniendo en cuenta, en su caso, las propuestas de los centros. La oferta de materias propias de cada modalidad y optativas se organiza a través de itinerarios formativos encaminados a la enseñanza superior universitaria o profesional.

En todo el Estado, la enseñanza de la religión católica u otras confesiones (evangélica, israelita e islámica) es de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos. Aquellos que no la cursan participan en actividades de estudio alternativas, que en uno de los dos cursos del bachillerato versan sobre manifestaciones escritas, plásticas y musicales de dichas religiones [L082].

Para el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, el Real Decreto que establece el currículo de bachillerato distribuye por cursos las materias comunes y propias fijadas, así como las materias optativas [L153]. Para este mismo ámbito de competencia, el desarrollo normativo posterior determina igualmente la distribución del horario semanal para cada curso del bachillerato, así como las materias optativas que conforman el currículo [L156], distribución que se refleja en las tablas 6.4 y 6.5.

En las comunidades autónomas en pleno ejercicio de sus competencias en materia educativa se observan algunas diferencias en los itinerarios y horarios respecto a los establecidos para el territorio de gestión directa del Ministerio de Educación Ciencia. Así, por ejemplo, en Galicia sólo se ofrece a los alumnos en primer curso un itinerario en la modalidad de humanidades y ciencias sociales —aunque incluye opcionalidad—, y en segundo curso sólo dos itinerarios de esta misma modalidad y uno en la de artes. Asimismo, el currículo de esta comunidad autónoma incluye tres horas en cada uno de los cursos para la enseñanza del gallego [L169][L171]. En Canarias, tanto en primero como en segundo curso, los alumnos pueden optar por historia o filosofía entre las materias comunes [L167]. En Andalucía, la filosofía de primer curso tiene una carga horaria semanal de cuatro horas, y el idioma extranjero de segundo curso cuenta con dos horas [L163][L164]. La materia de religión ocupa dos horas semanales en primer curso en Galicia y en Canarias.

Sin embargo, es en el tratamiento de las materias optativas donde se observa una mayor especificidad, que afecta, lógicamente, a las aprobadas por cada comunidad autónoma, pero también, en ocasiones, a la organización de las mismas en el currículo. Este es el caso de Andalucía, donde los alumnos cursan dos optativas en el primer curso y tres en el segundo, siendo una de ellas necesariamente una segunda lengua extranjera, elegida entre la oferta de idiomas modernos existentes en el centro.

En las tablas 6.6, 6.7 y 6.8 se presentan, a modo de ejemplo, las materias optativas establecidas por tres comunidades autónomas. Además de las que figuran en dichas tablas, las distintas comunidades autónomas ofrecen como optativas materias propias de modalidad u opción, en su caso, no cursadas entre las elegidas

por el alumno como tales, así como otras materias que puedan proponer los centros.

La **orientación metodológica** de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el bachillerato procura favorecer la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, trabajar en grupo y aplicar los métodos apropiados de investigación. Además, y de acuerdo con las finalidades básicas de la etapa, subraya la relación de los aspectos teóricos de las materias con sus aplicaciones prácticas en la sociedad. En consecuencia, estas directrices básicas constituyen el marco en el que los profesores desarrollan el currículo, concretado necesariamente por las precisiones derivadas de la didáctica específica de cada materia.

Las características básicas de la **evaluación y promoción** de alumnos tienen carácter general para todo el Estado, y están fijadas tanto en el Real Decreto de enseñanzas mínimas del bachillerato [L152] como en las órdenes por las que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación y los requisitos formales necesarios para garantizar la movilidad de los alumnos [L086]. La evaluación del aprendizaje de los alumnos en el bachillerato es continua. Se lleva a cabo por materias y en relación con los objetivos educativos y los criterios de evaluación establecidos en el currículo propio de cada administración educativa. En los procesos de evaluación, los profesores deben tener en cuenta el conjunto de materias correspondientes al curso, la madurez académica de los alumnos en relación con los objetivos del bachillerato y sus posibilidades de progreso en estudios posteriores. Las calificaciones otorgadas se expresan en una escala numérica de uno a diez sin decimales, considerándose positivas aquellas iguales a cinco y superiores.

Las normas de promoción y repetición de curso establecidas para el bachillerato determinan que el alumno de primer curso que tenga

más de dos materias pendientes de aprobación debe repetir curso. Asimismo, el alumno que al final del segundo curso tuviera más de tres materias pendientes debe repetir ese curso en su totalidad. Los alumnos con tres o menos materias pendientes de este segundo curso únicamente deben volver a cursar estas materias [L152].

Para el ámbito territorial dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia se establecen las condiciones que deben cubrirse para el cambio de modalidad en el paso de primero a segundo curso [L156]. El alumno puede cursar una modalidad distinta a la elegida en primer curso cuando pasa a segundo, siempre y cuando curse las materias comunes de segundo curso y, en su caso, las de primero que no hubiera superado, y curse, además, las materias propias de la nueva modalidad, tanto las de primero como las de segundo, exceptuando aquellas que, por coincidir en ambas modalidades, ya hayan sido aprobadas en el primer curso. Se computan, a estos efectos, como materias optativas de la nueva modalidad tanto la optativa cursada y superada en primero como las materias específicas de la modalidad que abandona que hayan sido cursadas y superadas y que no coincidan con las materias propias de la nueva modalidad. En todos los casos, la permanencia en el bachillerato en régimen escolarizado y en centros tanto públicos como privados es de cuatro años como máximo.

Los alumnos que obtienen una evaluación positiva en todas las materias, superando satisfactoriamente las enseñanzas del bachillerato, obtienen el título de *Bachiller*, en el que se especifica la modalidad cursada y la calificación media obtenida.

2.1.3. Acceso a otros estudios

El título de Bachiller faculta para acceder a la formación profesional de grado superior y a

TABLA 6.4. MATERIAS COMUNES, PROPIAS DE CADA MODALIDAD Y OPTATIVAS DEL PRIMER CURSO DE BACHILLERATO EN EL TERRITORIO DE GESTIÓN DIRECTA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Y ASIGNACIÓN HORARIA SEMANAL

	ARTES	HUMANIDADES y CC. SOCIALES	CC. de la NATURALEZA de la SALUD	TECNOLOGÍA
OBLIGATORIAS	COMUNES	<ul style="list-style-type: none"> • Educación física (2h.) • Filosofía (3h.) • Lengua y literatura castellana (3h.)* 	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua extranjera (3h.) • Religión/actividades de estudio (1h.) • Tutoría (1h.) 	
	ESPECÍFICAS (4 h. semanales c/u)	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo artístico I • Dibujo técnico • Volumen I 	<p>a) OPCIÓN 1: HUMANIDADES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hª del mundo contemporáneo • Latín I • Griego <p>b) OPCIÓN 2: CIENCIAS SOCIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hª del mundo contemporáneo • Matemáticas aplicadas a las CC.SS. • Economía 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas I • Física y química • Biología y geología
OPTATIVAS (1 a elección del alumno)	COMUNES (4 h. semanales c/u)	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencia, tecnología y sociedad • Comunicación audiovisual • Música 	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda lengua extranjera • Tecnología de la información • Materias específicas de otra modalidad 	
	VINCULADAS A MODALIDAD (4 h. semanales c/u)	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliación de sistemas de representación • Matemáticas de la forma • Talleres artísticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Literatura • Psicología • Las materias propias de la modalidad que no se incluyan en la opción elegida 	<ul style="list-style-type: none"> • Economía

(*) En la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, además, lengua y literatura catalana (3h.)

TABLA 6.5. MATERIAS COMUNES, PROPIAS DE CADA MODALIDAD Y OPTATIVAS DE SEGUNDO CURSO DE BACHILLERATO EN EL TERRITORIO DE GESTIÓN DIRECTA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Y ASIGNACIÓN HORARIA SEMANAL

	ARTES	HUMANIDADES y CC. SOCIALES	CC. de la NATURALEZA de la SALUD	TECNOLOGÍA
OBLIGATORIAS	COMUNES	<ul style="list-style-type: none"> Historia (3h.) Lengua extranjera II (3h.) 	<ul style="list-style-type: none"> Lengua extranjera II (3h.) Religión/Actividades de estudio (1h.) 	
	ESPECÍFICAS (4 h. semanales c/u)	<p>a) OPCIÓN 1: ARTES PLÁSTICAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Latín II Historia de la filosofía Historia del arte <p>b) OPCIÓN 2: G^a E H^a</p> <ul style="list-style-type: none"> Geografía Historia del arte Historia de la filosofía <p>c) OPCIÓN 3: CC. SOCIALES: ADM^{ON} Y GESTIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> Matem. aplicadas a las CC. soc. II Geografía Economía y organiz. de empresas 	<p>a) OPCIÓN 1: CIENCIAS E INGENIERÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> Matemáticas II Física Dibujo técnico/biología <p>b) OPCIÓN 2: LA SALUD</p> <ul style="list-style-type: none"> Ciencias de la tierra y del medio ambiente/matem. II Química Biología 	<p>a) OPCIÓN 1: CIENCIAS E INGENIERÍA</p> <ul style="list-style-type: none"> Matemáticas II Física Dibujo técnico <p>b) OPCIÓN 2: TECNOLOGÍA INDUSTRIAL</p> <ul style="list-style-type: none"> Tecnología industrial II Electrotecnia Mecánica
OPTATIVAS (2 a elección del alumno)	COMUNES (4 h. semanales c/u)	<ul style="list-style-type: none"> Ciencia, tecnología y sociedad Comunicación audiovisual Música 	<ul style="list-style-type: none"> Segunda lengua extranjera Tecnología de la información Materias específicas de otra modalidad 	
	VINCULADAS A MODALIDAD (4 h. semanales c/u)	<ul style="list-style-type: none"> Ampliación de sistemas de representación Matemáticas de la forma Talleres artísticos Volumen II Las materias propias de la modalidad que no se incluyan en la opción escogida 	<ul style="list-style-type: none"> Fundamentos de adm^{on} y gestión Griego II Literatura Psicología Las materias propias de la modalidad que no se incluyan en la opción elegida 	<ul style="list-style-type: none"> Economía Geología Las materias propias de la modalidad que no se incluyan en la opción elegida

(*) En la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, lengua y literatura II (2h.) y lengua y literatura catalana (2h.)

TABLA 6.6. MATERIAS OPTATIVAS DEL BACHILLERATO. COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

COMUNES A TODAS LAS MODALIDADES	Primer Curso	<ul style="list-style-type: none"> Segundo idioma moderno I (2h.) Medios de comunicación (3h.) Informática aplicada (3h.) 			TECNOLOGÍA
	Segundo Curso	<ul style="list-style-type: none"> Segundo idioma moderno II (3h.) 			
		ARTES	CC. NAT. Y DE LA SALUD	HUM. Y CC. SOCIALES	
VINCULADAS A CADA MODALIDAD (3h. semanales c/u)	Primer Curso	<ul style="list-style-type: none"> Estética Música Talleres artísticos y de orientación profesional: artesanía en Andalucía 	<ul style="list-style-type: none"> Ciencia, técnica y sociedad Ecología 	<ul style="list-style-type: none"> Ciencia, técnica y sociedad Psicología Música Geografía general Geografía de Andalucía Tercer idioma moderno I 	<ul style="list-style-type: none"> Ciencia, técnica y sociedad Ecología
	Segundo Curso	<ul style="list-style-type: none"> Diseño asistido por ordenador Matemáticas de la forma Patrimonio artístico de Andalucía Arte dramático Iniciación teórico-práctica a técnicas y tecnologías específicas (orientación profesional) 	<ul style="list-style-type: none"> Estadística Geología Biología molecular Recursos naturales en Andalucía Introducción a las ciencias de la salud Hª del pensamiento científico Ética y desarrollo técnico-científico Educación física Iniciación teórico-práctica a técnicas y tecnologías específicas (orientación profesional) 	<ul style="list-style-type: none"> Griego II Historia de Andalucía Literatura culta y oral en Andalucía Literatura universal Sociología Antropología Hª del pensamiento político Tercer idioma moderno II Derecho Patrimonio artístico de Andalucía Iniciación teórico-práctica a técnicas y tecnologías específicas (orientación profesional) 	<ul style="list-style-type: none"> Estadística Geología Ética y desarrollo técnico-científico Organización industrial en Andalucía Iniciación teórico-práctica a técnicas y tecnologías específicas (orientación profesional)

TABLA 6.7. MATERIAS OPTATIVAS DEL BACHILLERATO. COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS

COMUNES A TODAS LAS MODALIDADES* (4h. semanales c/u)	ARTES	CC. NAT. Y DE LA SALUD	HUM. Y CC. SOCIALES	TECNOLOGÍA
VINCULADAS A CADA MODALIDAD* (4h. semanales c/u)	<ul style="list-style-type: none"> • Informática aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias de la tierra y medio ambiente • Informática aplicada 	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencia, tecnología y sociedad • Literatura canaria • Informática aplicada (itinerario de adm⁶ y gestión) • Griego II (itinerario de humanidades y lingüístico) 	<ul style="list-style-type: none"> • Informática aplicada

(*) Las optativas que se relacionan son aquellas de obligada oferta por parte de los centros. Además, la Comunidad Autónoma Canaria ha autorizado otras materias (p.e. música y sociedad, técnicas de fabricación y reparación mecánica, introducción al mantenimiento y seguridad de edificios), así como la impartición de las materias optativas aprobadas para el territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia.

TABLA 6.8. MATERIAS OPTATIVAS DEL BACHILLERATO. COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

COMUNES A TODAS LAS MOD. (4h. semanales c/u)	Primer Curso	<ul style="list-style-type: none"> Segunda lengua extranjera I Música I 			TECNOLOGÍA
	Segundo Curso	<ul style="list-style-type: none"> Segunda lengua extranjera II Música II 			
VINCULADAS A CADA MODALIDAD (4h. semanales c/u)	Primer Curso	ARTES	CC. NAT. Y DE LA SALUD	HUM. Y CC. SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> Literatura universal contemporánea Ética y filosofía del derecho
		<ul style="list-style-type: none"> Geometría del arte Taller artístico II 	<ul style="list-style-type: none"> Geología Métodos estadísticos y numéricos 	<ul style="list-style-type: none"> Literatura gallega H.^a y G.^a de Galicia Literaturas hispánicas Griego II 	
	Segundo Curso	<ul style="list-style-type: none"> Taller artístico II Volumen II 	<ul style="list-style-type: none"> Geología Métodos estadísticos y numéricos 		<ul style="list-style-type: none"> OPCIÓN A: Literatura gallega H.^a y G.^a de Galicia Literaturas hispánicas Griego II
			<ul style="list-style-type: none"> OPCIÓN B: H.^a y G.^a de Galicia Introducción a las CC. políticas y sociología 		<ul style="list-style-type: none"> Geología Métodos estadísticos y numéricos

los estudios universitarios, de acuerdo con las condiciones establecidas, así como a otras enseñanzas especializadas (artísticas u otras).

A. *Las pruebas de acceso a la universidad*

Además de la posesión del título de Bachiller, la superación de una prueba de acceso constituye un requisito imprescindible para cursar enseñanzas universitarias de ciclo largo. Para aquellos alumnos que cursan de modo anticipado las enseñanzas correspondientes al bachillerato se ha definido una prueba de acceso similar en su concepción, organización y estructura a la prueba vigente para los alumnos del curso de orientación universitaria, para evitar cualquier discriminación durante el período en el que coexistan ambos sistemas.

De acuerdo con lo dispuesto en las órdenes dictadas al efecto [L157], la prueba de acceso, organizada y planificada de modo conjunto por las universidades y los responsables de las enseñanzas de bachillerato, tiene carácter único sea cual sea la modalidad seguida por los alumnos, versa sobre los contenidos de las materias del último curso del bachillerato, y se orienta a la valoración objetiva de la madurez académica de los alumnos y los conocimientos adquiridos durante esta etapa educativa.

Para realizar la prueba, los alumnos concurren a alguna de las cinco **opciones** de la misma establecidas en la actualidad, y que a su vez se relacionan con las modalidades del bachillerato. Además, existen determinadas materias vinculadas a cada opción (una o dos, según la modalidad), de entre las cursadas en el segundo curso como propias de la modalidad y de las que el alumno que concurre a la misma debe examinarse necesariamente. Para posibilitar que los alumnos puedan cursar estas materias también como optativas, cuando no hayan sido cursadas como propias de la moda-

lidad, las administraciones educativas han previsto que los centros las organicen en grupos y horarios diferenciados. El esquema básico se muestra en la tabla 6.9.

Las opciones de la prueba, por su parte, están vinculadas a las diferentes ramas en las que se clasifican las enseñanzas universitarias. En el caso de las enseñanzas universitarias de ciclo corto, que no exigen prueba de acceso como requisito para cursarlas, la vinculación se establece entre las modalidades de bachillerato y las ramas mencionadas.

La prueba de acceso consta de dos ejercicios. El primero de ellos versa sobre las materias comunes del bachillerato, e incluye pruebas de lengua española —y autonómica, en su caso—, lengua extranjera y análisis de un texto filosófico o histórico. El segundo incluye las pruebas correspondientes a tres materias propias de la modalidad cursada por el alumno en el segundo curso, como obligatorias o como optativas, y entre las cuales necesariamente se deben encontrar las vinculadas a la opción correspondiente. Si algún alumno desea acceder a más de una opción debe examinarse necesariamente de todas las materias vinculadas a las opciones elegidas.

Cada prueba parcial se califica entre 0 y 10 puntos, y para cada ejercicio se obtiene la media aritmética de las materias que lo componen. La calificación global de todas las pruebas está constituida por la media aritmética, a su vez, de las medias de los dos ejercicios. Para ser declarado apto, el alumno debe obtener, al menos, una calificación global de cuatro puntos.

La calificación definitiva en las pruebas de acceso a la universidad se obtiene a partir de la media aritmética entre la calificación global de la prueba y la media del expediente académico del alumno en el bachillerato. Para superar las

TABLA 6.9. OPCIONES Y MATERIAS VINCULADAS A CADA MODALIDAD EN LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

MODALIDAD BACHILLERATO	OPCIÓN PRUEBA DE ACCESO	MATERIAS «VINCULADAS»
Ciencias de la naturaleza y de la salud	<i>Científico-Técnica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas II • Física
	<i>Ciencias de la salud</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Biología • Química
Tecnología	<i>Científico-Técnica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas II • Física
Humanidades y ciencias sociales	<i>Humanidades</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Latín
	<i>Ciencias sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Matemáticas aplicadas a las C.C. sociales II
Artes	<i>Artes</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujo artístico II • Historia del arte

pruebas de acceso a la universidad, la puntuación deberá ser de cinco puntos o superior. Los alumnos disponen de un total de cuatro convocatorias para superar las pruebas.

B. El acceso a la formación profesional específica de grado superior

Para cursar ciertos ciclos formativos de la formación profesional específica de grado superior se requiere, según las condiciones de acceso que se especifican en cada caso, haber cursado unas materias determinadas del bachillerato. Tales materias aparecen concretadas, cuando corresponde, en los reales decretos que para cada ciclo formativo establecen los títulos y enseñanzas mínimas correspondientes. Para facilitar el tránsito, en su caso, desde el bachillerato, algunas administraciones educativas han establecido que los centros ofrezcan como optativas las materias necesarias para cursar los ciclos formativos de grado superior que se imparten en los mismos.

2.2. El Bachillerato Unificado y Polivalente y el curso de orientación universitaria de la Ley General de Educación

2.2.1. Características generales

A partir de la Ley General de Educación de 1970, el término «enseñanzas medias» ha venido designando en España al nivel educativo inmediatamente posterior a la EGB, en sus dos modalidades de enseñanza: el bachillerato unificado y polivalente (BUP), y la formación profesional de primer y segundo grados (FP I y FP II). La rama académica de las enseñanzas medias está constituida por el BUP, así como por un curso-puente para el acceso a la universidad, el curso de orientación universitaria (COU). La rama profesional establecida por la Ley General de Educación, FP I y FP II, será desarrollada en el epígrafe 3.3.

Los estudios de BUP tienen tres años de duración y se cursan, por lo general, entre los 14 y los 17 años de edad. Se accede a ellos con el título de Graduado Escolar y también desde FP I y desde otras titulaciones anteriores equivalentes. El COU, de un año de duración, se cursa normalmente a continuación de los estudios de BUP. Para acceder al COU se requiere estar en posesión del título de Bachiller (otorgado al superar satisfactoriamente tercero de BUP), del título de Técnico Especialista (FP II), o de titulaciones anteriores equivalentes.

2.2.2. Currículo

La **finalidad** que se atribuye al BUP es doble: preparar a los alumnos para el acceso a estudios superiores o a formación profesional de segundo grado, y proveerlos de la necesaria preparación para la vida activa laboral. El aprendizaje se centra en la adquisición de unos conocimientos en distintas disciplinas y un entrenamiento en aquellas técnicas de trabajo que son necesarias para estudios superiores. El BUP concede prioridad a la formación humana, a la adquisición de destrezas intelectuales, al aprendizaje de hábitos sociales y al desarrollo armónico de la personalidad. Por otra parte, es «unificado» por el hecho de conducir a un título académico único, y «polivalente» por incluir materias de estudio libremente elegidas, así como actividades técnico-profesionales que completan la formación académica y facilitan la posterior opción vocacional.

El COU, por su parte, constituye un curso intermedio entre la enseñanza secundaria y los estudios superiores, cuyos **objetivos** concretos son profundizar en la formación en ciencias básicas, orientar al alumno en su carrera y profesión, y ejercitarlo en las técnicas de trabajo intelectual de la educación superior. Las enseñanzas de este curso han de mantener una

relación estrecha con los estudios realizados durante el BUP.

El **plan de estudios de BUP** contempla asignaturas comunes, optativas, y enseñanzas y actividades técnico-profesionales (EATP). El tercer curso presenta dos opciones [L149] [L150]. El plan de estudios de BUP, así como el horario semanal para cada una de las asignaturas, quedan reflejados en la tabla 6.10.

Además del horario aquí reflejado, los alumnos tienen la posibilidad de recibir una o dos horas semanales de refuerzo o de profundización, según los casos.

El **plan de estudios de COU** se estableció en 1975 [L149] [L154] y ha pasado por diversas modificaciones encaminadas a adecuar mejor las posibilidades de elección de materias a los distintos tipos de enseñanzas universitarias. Así, y desde el curso 1988-89, se establecen cuatro **opciones** que tienen como finalidad conseguir que el COU tenga realmente un carácter orientativo, así como sentar las bases de una preparación adecuada para el futuro estudiante universitario [L155]. También se establecen con ello unos criterios de prioridades para el ingreso de los alumnos en los diferentes centros universitarios, según la opción que hubieran elegido. El plan de estudios vigente incluye asignaturas **obligatorias**, **optativas** y **voluntarias** (un segundo idioma extranjero y actividades deportivas) (tabla 6.11).

La Ley General de Educación de 1970 subrayó el carácter activo y personalizado que debe tener la enseñanza en el bachillerato: «*la acción docente (...) deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia*» (art.27.1). Igualmente destacó la importancia de que el alumno desarrollara «*la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora*» y el dominio de

TABLA 6.10. PLAN DE ESTUDIOS DE BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE Y HORARIO SEMANAL

MATERIAS	HORAS SEMANALES	
	1º BUP	2º BUP
Ciencias naturales	4	—
Historia de las civilizaciones y del arte	4	—
Lengua española y literatura*	4	4
Lengua extranjera**	4	4
Matemáticas	4	4
Música	2	—
Dibujo	3	—
Educación física y deportiva	2	2
Formación religiosa/ética	2	2
Física y química	—	4
Geografía humana y económica	—	3
Latín	—	4
Enseñanzas y actividades técnico-profesionales	—	2
TOTAL	29	29

MATERIAS		HORAS SEMANALES 3º BUP	
Comunes	Lengua extranjera**	3	
	Hª de España	4	
	Filosofía	4	
	Enseñanzas y activ. técnico-profesionales	2	
	Formación religiosa/ética	2	
	Educación física	2	
Optativas***	Opción A	Literatura	4
		Latín	4
		Griego	4
		Matemáticas	4
	Opción B	Literatura	4
		Ciencias naturales	4
		Física y química	4
		Matemáticas	4
TOTAL		29	

(*) Desde 1978 se incorpora también el estudio de las lenguas propias de las comunidades autónomas.

(**) Como lengua extranjera puede estudiarse inglés, francés, alemán, italiano, portugués, etc. (en orden de frecuencia de estudio, con gran diferencia entre las dos primeras y las demás) a elección del alumno. Los centros deben ofrecer al menos dos lenguas extranjeras.

(***) Los alumnos deben escoger tres materias de uno de los grupos A o B.

técnicas de trabajo intelectual, ya sea individualmente o en equipo.

Esta **orientación metodológica** general quedó reflejada, posteriormente, en las normas que regularon específicamente las enseñanzas de bachillerato, y que expresaban la necesidad de «*dar coherencia al proceso educativo con el fin de llegar a una formación completa y equilibrada de la personalidad del alumno*» [L149]. La valoración del aprovechamiento del alumno de BUP y de COU se realiza mediante **evaluación** continua, otorgándose una calificación conjunta por todos los profesores de aquél. Para pasar de un curso a otro del BUP se requiere haber aprobado en su totalidad el curso anterior o tener pendiente un máximo de dos asignaturas, que deberán ser superadas posteriormente.

El alumno que no alcance, al final del curso, el nivel mínimo exigido tiene una nueva oportunidad en el mes de septiembre. Todo alumno con más de dos asignaturas pendientes tiene que repetir curso. El período máximo para cursar el BUP es de seis años. Si no ha agotado este plazo y tiene una o dos materias pendientes de superación, puede matricularse en COU condicionadamente [L160]. Al finalizar los estudios de BUP se obtiene el título de *Bachiller*.

En el caso del COU, el alumno con calificación negativa en más de tres materias en la última convocatoria de septiembre debe repetir el curso en su integridad, pudiendo cambiar de opción, si lo desea. Si son tres o menos las materias pendientes de superación, no podrá inscribirse de nuevo en las asignaturas aprobadas. El período máximo para superar el COU es de tres años, pudiéndose solicitar la concesión de otra convocatoria extraordinaria para circunstancias excepcionales. La superación del COU no otorga titulación específica.

2.2.3. Acceso a otros estudios

La vía natural de continuación de estudios una vez obtenido el título de Bachiller es el COU. Además, el título de bachiller da acceso a las siguientes enseñanzas: FPII (con convalidaciones); módulos profesionales de nivel 2; ciclos formativos de grado medio; y otras enseñanzas especializadas o complementarias.

Aunque, como ya se ha dicho, el COU no otorga titulación distinta a la que otorga el BUP, el haber superado dicho curso es requisito indispensable para cursar enseñanzas universitarias (tras superar las pruebas de acceso, en su caso), ciclos formativos de grado superior, módulos profesionales de nivel 3, así como otras enseñanzas especializadas o complementarias.

Para acceder a todas las enseñanzas universitarias de ciclo largo es necesario, tras el COU, superar las pruebas de acceso a la universidad. En el caso de las enseñanzas universitarias de primer ciclo, aun no siendo requisito legal, si la demanda de plazas es superior a la oferta, también, en la práctica, resulta necesario superarlas. Los procedimientos para el acceso a los centros universitarios y la concepción del COU han experimentado, desde su instauración por la Ley 30/1974 de 24 de julio, distintas modificaciones. Éstas se han debido a su adaptación a las sucesivas programaciones de COU y al propósito del Ministerio de Educación y Ciencia y de las distintas administraciones y autoridades universitarias de mejorar la objetividad de las pruebas y garantizar la equidad y justicia de sus resultados, ante el aumento de la demanda de plazas en determinados estudios.

Las **pruebas de acceso a la universidad** se organizan y aplican conjuntamente por parte de la universidad y de los responsables de la educación secundaria, y constan de dos ejerci-

TABLA 6.11. PLAN DE ESTUDIOS DEL CURSO DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA Y HORARIO SEMANAL

MATERIAS		HORAS SEMANALES	
Comunes	Lengua extranjera	3	
	Lengua española *	3	
	Filosofía	4	
Opciones **	OPCIÓN A (Científico-tecnológica)	a) Materias obligatorias:	
		• Matemáticas I	4
		• Física	4
		b) Materias optativas:	
		• Química	4
		• Biología	4
		• Geología	4
		• Dibujo técnico	4
	OPCIÓN B (Biosanitaria)	a) Materias obligatorias:	
		• Química	4
		• Biología	4
		b) Materias optativas:	
		• Matemáticas I	4
		• Física	4
		• Geología	4
		• Dibujo técnico	4
OPCIÓN C (Ciencias sociales)	a) Materias obligatorias:		
	• Matemáticas II	4	
	• Hª del mundo contemporáneo	4	
	b) Materias optativas:		
	• Literatura	4	
	• Latín	4	
	• Griego	4	
	• Hª del arte	4	
OPCIÓN D (Humanística-lingüística)	a) Materias obligatorias:		
	• Literatura	4	
	• Hª del mundo contemporáneo	4	
	b) Materias optativas:		
	• Latín	4	
	• Griego	4	
	• Hª del arte	4	
	• Matemáticas II	4	

(*) En las comunidades autónomas con lengua propia, se cursa también dicha lengua. En el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, el horario de lengua española se incrementa a 4 horas semanales a partir del curso 1993-94 [L162].

(**) Los alumnos deben escoger dos asignaturas entre las cuatro optativas.

cios [L159]. El primer ejercicio versa sobre las materias comunes del programa de COU y consta de tres pruebas: un comentario de texto y lengua española (en las comunidades autónomas con lengua propia hay también un ejercicio sobre dicha lengua); una prueba sobre lengua extranjera y otra sobre filosofía. El segundo versa sobre las materias obligatorias y optativas de la opción elegida por el alumno (cuatro materias en total).

Para obtener la nota del primer ejercicio se califica cada materia de 0 a 10 y se pondera cada puntuación conforme a una fórmula establecida para obtener la calificación global. En el segundo ejercicio, cada materia se califica igualmente de 0 a 10. La calificación global es la media aritmética de ambos ejercicios. Para ser declarado apto es necesario obtener un mínimo de 4 puntos en la prueba. La puntuación definitiva en las pruebas de acceso es la media entre la calificación global de los ejercicios y el promedio de las calificaciones de los tres cursos de BUP y del COU. Para acceder a la universidad, dicha puntuación definitiva debe ser como mínimo de 5 puntos.

Existen dos convocatorias de la prueba por curso (junio y septiembre). El número máximo de convocatorias a las que el alumno puede presentarse es de cuatro. Es posible volver a presentarse a las pruebas, una sola vez, en la misma universidad y en la convocatoria de junio del curso siguiente, con el fin de intentar mejorar la calificación obtenida.

La opción cursada en COU (y, por lo tanto, las materias del segundo ejercicio) otorga derechos de preferencia con respecto a las distintas ramas de enseñanzas universitarias.

2.2.4. Otras modalidades de enseñanza

Aparte del BUP y el COU ordinarios, cursados en centros públicos o privados en régimen

diurno, existen otras modalidades: régimen nocturno, enseñanza a distancia, o "bachillerato internacional".

El **régimen nocturno** está orientado, fundamentalmente, a los adultos que, por razones de su trabajo u otras circunstancias, no pueden acudir a los centros ordinarios y seguir los horarios regulares. Los requisitos son tener 18 años cumplidos y acreditar estar desempeñando un trabajo que impida realizar los estudios por el régimen general. El plan de estudios se rige por las normas establecidas para el régimen diurno, pero con ciertas particularidades que favorecen la adaptación de dichos estudios a los objetivos de formación del alumno adulto, manteniendo, en cualquier caso, el nivel de conocimientos que corresponde a los estudios de BUP y COU.

A la posibilidad de cursar estos estudios **a distancia** pueden acogerse los mayores de edad u otros alumnos que por cualquier motivo no puedan o no quieran asistir a los centros ordinarios. La organización de estas enseñanzas ha estado a cargo del Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia (INBAD) hasta su desaparición. El Centro para la Innovación y el Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) ha asumido las competencias correspondientes en el territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia [L081].

En el curso 1994-95 se ha suprimido la matrícula de primero y segundo de BUP en las extensiones del INBAD, y los alumnos que deseen seguir estas enseñanzas a distancia pueden normalizar su matrícula y recibir atención educativa a través de centros ordinarios determinados por cada dirección provincial. En el curso 1995-96 ocurre lo mismo con las enseñanzas de tercero de BUP y COU. Hasta la extinción de estas enseñanzas, y durante un período posterior máximo de dos años, el CIDEAD se hará cargo de los alumnos que hubieran iniciado sus estudios a través del INBAD.

El **bachillerato internacional (BI)** no es una alternativa real al BUP, pues está concebido como un COU de dos años de duración. Se accede a él desde segundo de BUP terminado. Su finalidad es promover la movilidad estudiantil y la comprensión internacional, a través del incremento de la comunicación y las relaciones culturales. El programa de estudios es elaborado por comisiones de expertos internacionales. El BI da paso a universidades de numerosos países, de acuerdo con los reglamentos respectivos (en España el Diploma de BI está equiparado a la superación del COU, previa convalidación). En cuanto a las pruebas para el acceso a las universidades españolas, se realizan de acuerdo con lo regulado para alumnos de centros docentes extranjeros establecidos en España, si bien los contenidos versan sobre las materias que realmente hayan sido cursadas por los alumnos. Esta modalidad de enseñanza es minoritaria en España y se imparte sólo en algunos centros públicos y privados.

2.3. Reforma experimental de las enseñanzas medias

La reforma experimental de las enseñanzas medias se inició en el curso 1983-84 en algunos centros-institutos de BUP y de FP, centros de enseñanzas integradas y centros privados —con la finalidad de buscar un nuevo modelo de organización para la enseñanza secundaria. El Ministerio de Educación y Ciencia y los órganos correspondientes de las comunidades autónomas en el ejercicio de sus competencias en materia educativa desarrollaron una serie de experiencias en distintos niveles de enseñanza que permitieran introducir modificaciones y reformas que se consideraban necesarias para la actualización del sistema educativo. Esta reforma supuso, por tanto, un precedente de la nueva ordenación del sistema educativo establecida por la LOGSE. Se trataba de superar

algunas deficiencias del sistema existente, tales como la necesaria elección profesional temprana al finalizar la EGB, la devaluación social de los estudios de FP o el excesivo academicismo del BUP.

Con este objetivo, la enseñanza secundaria se organizó en dos ciclos: el primer ciclo o bachillerato general, de dos años de duración (14-16 años de edad), y el 2º ciclo, asimismo de dos años (16-18), con seis modalidades de bachillerato. También se estableció una rama estrictamente profesional: los módulos profesionales de niveles 2 y 3. Las novedades que incorporaron estos estudios, además de las referidas al terreno didáctico, se centraban en la incorporación al bachillerato de enseñanzas de carácter profesional.

En el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia se inició la experimentación del primer ciclo en el curso 1983-84, y en 1985 se autorizó la del segundo, aprobada al año siguiente. En otras comunidades autónomas se desarrollaron experiencias similares, simultáneamente o con posterioridad. En Galicia, por ejemplo, se autoriza también la experimentación del primer ciclo en el año 1983; en el País Vasco se aprueban estas enseñanzas en el año 1985, después de experimentaciones más restringidas.

Por lo que se refiere a los módulos profesionales, éstos fueron regulados con carácter general para todo el Estado en 1988, iniciándose su experimentación en el mismo curso 1987-88 [L176].

La extinción de las enseñanzas de la reforma experimental se inició ya en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, suprimiéndose en el curso 1992-93 la matrícula para los primeros cursos de ambos ciclos. En otras comunidades autónomas, no obstante, se mantiene durante más tiempo la

experimentación (fundamentalmente en las comunidades autónomas del País Vasco y Navarra). En Cataluña se mantienen los bachilleratos del segundo ciclo hasta el curso 1994-95, en el que se suprimen los de lenguas, administrativo y general, adoptando el resto la nueva denominación de las modalidades del bachillerato establecido por la LOGSE.

Los módulos profesionales experimentales mantendrán todavía su vigencia hasta ser sustituidos progresivamente por la nueva formación profesional específica. Se tratarán en el epígrafe 3.3, como parte de las enseñanzas de formación profesional.

3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En estos momentos coexisten tres subsistemas educativos reglados de formación profesional: la **formación profesional de I y II grados** (FPI y FPII), implantada por la LGE de 1970; los **módulos profesionales experimentales**, implantados a raíz de la reforma experimental de las enseñanzas medias; y la nueva **formación profesional de grado medio y de grado superior**, establecida por la LOGSE. Los dos primeros subsistemas mencionados se encuentran en fase de extinción o de sustitución por el nuevo ordenamiento, aunque mantendrán su vigencia todavía durante algunos años.

Además de la formación profesional reglada, existe otro subsistema, la formación profesional ocupacional, de la que no se tratará en este informe. Ambas fueron articuladas por el *programa nacional de formación profesional*, aprobado en 1993. Este programa instrumenta la oferta formativa a través de tres núcleos organizados, respectivamente, en torno al *sistema educativo* (al que corresponde asumir la formación reglada de jóvenes y adultos, los programas de garantía social, la formación para

los demandantes del primer empleo y la formación general básica para la población activa cuando ésta la requiera para poder cursar la formación profesional ocupacional), a la *administración laboral* (a la que corresponde asumir los objetivos del plan de formación e inserción profesional y mantener una oferta de programas de formación-empleo para jóvenes, tales como las escuelas-taller y las casas de oficios) y a los *agentes sociales* (a quienes corresponde la formación continua de los trabajadores ocupados).

3.1. La nueva formación profesional: ciclos formativos de grados medio y superior

La LOGSE configura la formación profesional como específicamente orientada a capacitar *para el desempeño cualificado de las distintas profesiones*, es decir, a lograr la competencia profesional requerida en el empleo. Así, la finalidad esencial de este nivel educativo es preparar a los alumnos para el ejercicio de una actividad dentro de un campo profesional, proporcionándoles una formación de carácter polivalente y práctico que les permita, además, adaptarse a las modificaciones laborales que puedan producirse a lo largo de su vida.

La LOGSE distingue entre la **formación profesional de base** y la **formación profesional específica**.

La formación profesional de base es una componente de la formación general que tiene carácter semiprofessionalizador y cuya misión es la de proporcionar la base científico-técnica y las destrezas comunes a un conjunto de profesiones.

En cuanto a la formación profesional específica, que es de la que se tratará en el presente

capítulo, tiene como objetivo conseguir la preparación para el ejercicio de una profesión, entendida ésta como la adquisición del conjunto de capacidades (conocimientos, habilidades cognitivas, destrezas y aptitudes) que permiten desempeñar un conjunto de puestos, roles o subfunciones productivas afines.

3.1.1. Características generales

La formación profesional específica comprende un conjunto de **ciclos formativos** conducentes a los títulos de formación profesional de grado medio y de grado superior. Los ciclos formativos constituyen el componente más terminal y profesionalizador de la formación en el centro educativo, incluyendo una parte importante de la misma (aproximadamente un 30%) en situaciones productivas reales, mediante acuerdos de cooperación con los centros de trabajo.

Los ciclos formativos de formación profesional específica están pensados con una estructura modular para conseguir una estrecha vinculación con el sistema productivo y una elevada capacidad de respuesta a los cambios tecnológicos, económicos y sociales. Son concebidos como el instrumento para lograr la competencia profesional requerida en el empleo asociado a cada título de formación profesional, que constituye la referencia fundamental utilizada para definir la formación. El perfil profesional que inspira cada ciclo formativo se define por expertos de cada campo ocupacional, con la participación de las organizaciones empresariales, sindicales y profesionales más representativas del sector.

La organización modular de los ciclos formativos está pensada para que el sistema educativo colabore activamente en la formación continua de la población adulta. Los módulos formativos de cada ciclo están definidos y or-

ganizados para conseguir la competencia profesional de las correspondientes "unidades de competencia".

Esta organización modular posibilita una oferta ajustada a las necesidades de la población laboral, que está previsto realizar mediante condiciones de acceso y de impartición adaptadas a sus peculiaridades.

La organización de los módulos atendiendo a "unidades de competencia" requeridas en el empleo permite también las correspondencias y convalidaciones necesarias con la práctica laboral y la formación adquirida fuera del sistema educativo, de forma que las personas adultas puedan capitalizar sus logros profesionales anteriores para conseguir la correspondiente titulación.

Los ciclos formativos tienen una estructura flexible, y los procedimientos de planificación de su oferta permiten la adaptación al entorno socioeconómico concreto en que ésta se realiza. Esta sintonía con el entorno productivo se ha de alcanzar con la participación de las organizaciones sociales. De esta forma, la formación profesional específica podrá contribuir al desarrollo regional y local.

La formación profesional específica se "construye" sobre la formación profesional de base y la formación general del tronco de la enseñanza secundaria, de manera que entre ambas exista una correspondencia de objetivos y capacidades. El conjunto de **formación general, formación profesional de base y formación profesional específica** constituye la formación correspondiente a una profesión acreditada por un título que tiene valor académico y profesional en todo el territorio del Estado.

Los títulos de formación profesional de grado medio acreditan las capacidades requeridas

a un “técnico” (en el campo ocupacional correspondiente) con competencia en un conjunto de situaciones de trabajo realizadas en diferentes contextos y que implican el autocontrol de los resultados, con una autonomía limitada a los medios, a las técnicas y a ciertos comportamientos individuales.

El nivel profesional corresponde a un “trabajador cualificado”; el nivel académico, al de la enseñanza secundaria; y, desde la óptica de la correspondencia europea, según la 2ª Directiva 92/51/CEE (sobre reconocimiento de formaciones profesionales entre los distintos estados miembros de la Unión Europea), su formación corresponde al segundo nivel y está sancionada por un *certificado*.

Los títulos de formación profesional superior acreditan las capacidades correspondientes a un técnico superior (en el campo ocupacional correspondiente) con competencia en un conjunto de situaciones de trabajo, realizadas en una gran variedad de contextos, que implican, por lo general, conjugar variables de tipo técnico, organizativo y económico con autonomía en la elección de procedimientos y recursos, y que a menudo implican la supervisión de trabajo técnico.

El nivel profesional corresponde a un técnico intermedio; el nivel académico, al de la enseñanza superior no universitaria; y, desde la óptica de la correspondencia europea, según la 2ª Directiva 92/51/CEE, su formación corresponde al tercer nivel y está sancionada por un *título*.

Para cursar un ciclo formativo de grado medio es necesario estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria. No obstante, también en este caso se puede acceder sin cumplir el requisito anterior, superando una prueba en la que el aspirante deberá acreditar los conocimientos y habilidades suficien-

tes para cursar con aprovechamiento el ciclo correspondiente [L181]. Para cursar un ciclo formativo de grado superior es necesario poseer el título de Bachiller y, además, haber cursado determinadas materias según el ciclo de que se trate. No obstante, se puede acceder sin cumplir este requisito superando una prueba de acceso que acredite la madurez del aspirante, en relación tanto con los objetivos del bachillerato como con las capacidades correspondientes al campo profesional del ciclo. De esta última parte de la prueba pueden quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con el ciclo que se desee cursar. Para acceder a esta prueba es necesario tener 20 años cumplidos [L182].

3.1.2. Currículo

Como se ha mencionado, los ciclos formativos están estructurados en **módulos profesionales** de formación teórico-práctica. Los módulos pueden ser de dos tipos: asociados a una “unidad de competencia” (los más específicos) o “transversales” —o “de base”—, que son aquellos que contribuyen a construir capacidades transversales básicas para la competencia profesional del ciclo formativo correspondiente; ejemplos significativos de estos módulos son: “formación en centros de trabajo”, “relaciones en el entorno de trabajo”, “seguridad”, “electrotecnia”...

Asimismo, todos los ciclos formativos incluyen un módulo de formación y orientación laboral que permite orientarse en el mercado de trabajo, interpretar el marco legal, aplicar medidas sanitarias básicas, y detectar las situaciones de riesgo más habituales en el ámbito laboral.

El currículo de la formación profesional específica persigue que los alumnos adquieran la competencia profesional característica de cada

título, y que comprendan la organización y características del sector productivo correspondiente y los mecanismos de la inserción profesional; que conozcan la legislación básica y sus derechos y obligaciones; y que adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir riesgos. Por último, se pretende que los alumnos adquieran una identidad y madurez profesional que les motive para nuevos aprendizajes y que les permita adaptarse a los eventuales cambios en las cualificaciones.

Las **enseñanzas mínimas** establecidas junto con cada título por Real Decreto y con ámbito estatal, incluyen los objetivos generales de cada ciclo, los módulos profesionales que lo integran, la duración total, los objetivos específicos (capacidades) y los criterios básicos de evaluación de cada módulo —excepto los del módulo de formación práctica en centros de trabajo, que son establecidos por cada una de las administraciones educativas. Como ocurre con el resto de las enseñanzas establecidas en la LOGSE, el Ministerio de Educación y Ciencia y los órganos competentes de las comunidades autónomas dictan, posteriormente, las disposiciones correspondientes al currículo de cada ciclo en el ámbito de sus competencias.

La **duración de cada ciclo**, así como de los módulos profesionales que lo componen, es variable, en función de la naturaleza de la competencia profesional de cada uno, y oscila entre las 1.300 y las 2.000 horas. La duración del módulo de formación en centros de trabajo varía de 350 a 750 horas. Los ciclos de mayor duración se organizan, generalmente, en dos cursos académicos.

La **metodología didáctica** debe integrar los contenidos científicos, tecnológicos y organizativos en sus dimensiones teórico-prácticas, con el fin de proporcionar a los alumnos una

visión global y coordinada de los procesos productivos en los que deberán intervenir.

La **evaluación** es continua, al igual que en el resto de las enseñanzas establecidas en la LOGSE, y se realiza por módulos profesionales, pero considerándose a la vez el conjunto de los mismos. Debe tener en cuenta la competencia profesional característica del título, los objetivos —capacidades— de los distintos módulos que lo conforman y la madurez del alumnado. En la evaluación del módulo de formación práctica en centros de trabajo colabora el responsable de formación designado por el centro correspondiente. Para superar un ciclo formativo es necesario haber sido evaluado positivamente en todos los módulos que lo componen. En la Comunidad Autónoma de Cataluña, la evaluación se efectúa por créditos [L189].

En la tabla 6.12 se muestran las **titulaciones** de formación profesional específica de grados medio y superior aprobadas a 29 de septiembre de 1995, y otras pendientes de aprobación, ordenadas por familias profesionales.

3.1.3. Acceso a otros estudios

Tanto el título de Técnico como el de Técnico Superior tienen un carácter fundamentalmente terminal, orientado a la incorporación al mundo del trabajo. Sin embargo, para aquellos alumnos que deseen continuar estudios, dichos títulos les permiten acceder a determinadas enseñanzas.

Con el título de Técnico, y puesto que a efectos académicos es equivalente al de Graduado en Educación Secundaria, se puede acceder a determinadas modalidades de bachillerato relacionadas con el ciclo cursado, con las oportunas convalidaciones, en su caso. También es posible acceder a otras enseñanzas especializadas o complementarias, tales como

enseñanzas de régimen especial (artísticas e idiomas), etc.

Con el título de Técnico Superior se puede acceder directamente, sin prueba de acceso, a determinadas enseñanzas universitarias de primer ciclo relacionadas con los estudios de formación profesional cursados [L174]. Los reales decretos correspondientes a cada título determinan en cada caso aquellas enseñanzas universitarias para las que concede acceso directo. También se puede acceder con la titulación de Técnico Superior a otras enseñanzas especializadas o complementarias.

3.1.4. Otras modalidades de enseñanza

A partir del curso 1996-97 se implantarán experimentalmente determinados ciclos formativos en la modalidad de enseñanza a **distancia**, que serán impartidos, en todos los casos, en centros en los que estos mismos ciclos se impartan en la modalidad presencial. La generalización de la oferta está prevista para el curso 2000-01.

3.2. Formación profesional de I y II grados (LGE)

3.2.1. Características generales

Las enseñanzas profesionales derivadas de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa (LGE) de 1970 denominadas FP I y FP II, han sido derogadas por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). No obstante, en la fecha del presente informe coexiste su impartición con la formación profesional derivada de la nueva Ley.

De acuerdo con la Ley General de Educación de 1970, la formación profesional tiene,

como finalidad específica, la capacitación del alumnado para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral, debiendo guardar estrecha relación con la estructura y previsiones de empleo. A partir de 1976, la FP es considerada como enseñanza media, con la doble finalidad de facilitar el acceso al mundo del trabajo o, en su caso, continuar estudios [L172].

Los estudios de FP constan de dos niveles educativos: la **formación profesional de primer grado (FP I)** y la **de segundo grado (FP II)**.

Las enseñanzas de **FP I**, de dos años de duración, han constituido una vía paralela a los estudios de primero y segundo de BUP. Junto a un carácter de formación integral, con materias de corte académico, tiene un carácter más marcadamente profesionalizador que aquéllos, dividiéndose en ramas de distintos ámbitos del mundo laboral. En estos momentos, la FP I se encuentra en vías de extinción, debido a la implantación progresiva de la enseñanza secundaria obligatoria, que engloba a todos los alumnos del tramo de edad que aquélla comprende. El carácter profesionalizador se mantiene, ahora para todo el alumnado, gracias a la formación profesional de base incluida en el currículo de la educación secundaria obligatoria. A la FP I se accede con el título de Graduado Escolar o con el Certificado de Escolaridad, obtenidos uno u otro tras cursar la EGB. Los estudios de FP I han venido teniendo carácter obligatorio y gratuito para aquellos alumnos que no cursasen BUP.

Las enseñanzas de **FP II** corresponden al segundo nivel de esta formación profesional configurada en la LGE. Su doble finalidad formativa —integral y profesionalizadora— es la misma que la de FP I, aunque, en este caso, con una mayor profundidad y especialización. Este nivel deja de ser obligatorio e incluye, en

TABLA 6.12. TITULACIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA DE GRADOS MEDIO Y SUPERIOR POR FAMILIAS PROFESIONALES (APROBADAS A 29-9-95)

FAMILIAS PROFESIONALES	
Títulos de grado medio	Títulos de grado superior
Actividades agrarias (*)	
Actividades físicas y deportivas (*)	
Actividades marítimo pesqueras	
<ul style="list-style-type: none"> • Pesca y transporte marítimo • Operación, control y mantenimiento de máquinas e instalaciones del buque • Operaciones de cultivo acuícola • Buceo de media profundidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Navegación, pesca y transporte marítimo • Supervisión y control de máquinas e instalaciones del buque • Producción acuícola
Administración	
<ul style="list-style-type: none"> • Gestión administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretariado • Administración y finanzas
Artes Gráficas	
<ul style="list-style-type: none"> • Preimpresión en artes gráficas • Impresión en artes gráficas • Encuadernación y manipulados de papel y cartón 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y producción editorial • Producción de industrias gráficas
Comercio y Marketing	
<ul style="list-style-type: none"> • Comercio 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión comercial y marketing • Servicios al consumidor • Comercio internacional • Gestión de transporte
Comunicación, imagen y sonido	
<ul style="list-style-type: none"> • Laboratorio de imagen 	<ul style="list-style-type: none"> • Imagen • Producción de audiovisuales, radio y espectáculos • Realización de audiovisuales y espectáculos • Sonido
Edificación y obra civil	
<ul style="list-style-type: none"> • Operación y mantenimiento de maquinaria de construcción • Obras de hormigón • Obras de albañilería • Acabados de construcción 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de proyectos urbanísticos y operaciones topográficas • Desarrollo y aplicación de proyectos de construcción • Realización y planes de obra
Electricidad y electrónica	
<ul style="list-style-type: none"> • Equipos e instalaciones electrotécnicas • Equipos electrónicos de consumo 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas de regulación y control automáticos • Desarrollo de productos electrónicos • Instalaciones electrotécnicas • Sistemas de telecomunicación e informáticos

(Sigue)

FAMILIAS PROFESIONALES	
Títulos de grado medio	Títulos de grado superior
Fabricación mecánica	
<ul style="list-style-type: none"> • Fundición • Mecanizado • Soldadura y calderería • Tratamientos superficiales y térmicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcciones metálicas • Desarrollo de proyectos mecánicos • Producción por fundición y pulvimetalurgia • Producción por mecanizado
Hostelería y turismo	
<ul style="list-style-type: none"> • Cocina • Pastelería y panadería • Servicios de restaurante y bar 	<ul style="list-style-type: none"> • Restauración • Alojamiento • Agencias de viajes • Información y comercialización turísticas
Imagen personal	
<ul style="list-style-type: none"> • Peluquería • Estética • Caracterización 	<ul style="list-style-type: none"> • Asesoría de imagen personal • Estética
Industrias alimentarias	
<ul style="list-style-type: none"> • Matadero y carnicería-charcutería • Conservería vegetal, cárnica y de pescado • Elaboración de aceites y jugos • Elaboración de productos lácteos • Elaboración de bebidas • Molinería e industrias cerealistas • Planificación y repostería industrial 	<ul style="list-style-type: none"> • Industria alimentaria
Informática	
	<ul style="list-style-type: none"> • Administración de sistemas informáticos • Desarrollo de aplicaciones informáticas
Madera y mueble	
<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de madera y corcho • Fabricación industrial de carpintería y mueble • Fabricación a medida e instalación de carpintería y mueble 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de productos en carpintería y mueble • Producción de madera y mueble
Mantenimiento de vehículos autopropulsados	
<ul style="list-style-type: none"> • Electromecánica de vehículos • Carrocería 	<ul style="list-style-type: none"> • Automoción • Mantenimiento aeromecánico • Mantenimiento de aviónica
Mantenimiento y servicios a la producción	
<ul style="list-style-type: none"> • Instalación y mantenimiento electromecánico y conducción de líneas • Montaje y mantenimiento de instalaciones de frío, climatización y producción de calor • Mantenimiento ferroviario 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de proyectos e instalaciones de fluidos, térmicas y de manutención • Mantenimiento de equipo industrial • Mantenimiento y montaje de instalaciones de edificio y proceso

(Sigue)

FAMILIAS PROFESIONALES	
Títulos de grado medio	Títulos de grado superior
Química	
<ul style="list-style-type: none"> • Operaciones de proceso de planta química • Operaciones de proceso de pasta y papel • Operaciones de fabricación de productos farmacéuticos • Laboratorio • Operaciones de transformación de plásticos y caucho 	<ul style="list-style-type: none"> • Industrias de proceso químico • Industrias de proceso de pasta y papel • Fabricación de productos farmacéuticos y afines • Análisis y control • Química ambiental • Plásticos y caucho
Sanidad	
<ul style="list-style-type: none"> • Cuidados auxiliares de Enfermería • Farmacia 	<ul style="list-style-type: none"> • Dietética • Higiene bucodental • Anatomía patológica y citología • Laboratorio de diagnóstico clínico • Salud ambiental • Prótesis dentales • Ortoprotésica • Documentación sanitaria • Radioterapia • Imagen para el diagnóstico
Servicios socioculturales y a la comunidad	
	<ul style="list-style-type: none"> • Animación sociocultural • Educación infantil • Interpretación de la lengua de signos • Integración social
Textil, confección y piel	
<ul style="list-style-type: none"> • Producción de hilatura y tejeduría de calada • Producción de tejidos de punto • Operaciones de ennoblecimiento textil • Calzado y marroquinería • Confección 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesos textiles de hilatura y tejeduría de calada • Procesos textiles de tejeduría de punto • Procesos de ennoblecimiento textil • Curtidos • Procesos de confección industrial • Patronaje
Vidrio y cerámica	
<ul style="list-style-type: none"> • Operaciones de fabricación de productos cerámicos • Operaciones de transformación de vidrio y transformados 	<ul style="list-style-type: none"> • Fabricación y transformación de productos de vidrio • Desarrollo y fabricación de productos cerámicos

(*) Los títulos de grado medio y superior correspondientes a estas familias están pendientes de aprobación.

los últimos cursos, la realización de prácticas en empresas. La reforma del sistema educativo afecta también a la FP II, cuya desaparición irá siendo gradual hasta el curso 2000-01, según vaya generalizándose el nuevo sistema [L006]. El acceso a estas enseñanzas se realiza con el título de Técnico Auxiliar (FP I), con el de Bachiller (BUP) o con otras titulaciones equivalentes procedentes de planes de estudios anteriores y ya extinguidos.

3.2.2. Currículo

La formación profesional derivada de la LGE se divide en ramas, y éstas, a su vez, en profesiones (FP I) y especialidades (FP II) que pueden ser regladas o experimentales (autorizadas expresamente por el Ministerio de Educación y Ciencia).

La FP I tiene una **duración** de dos cursos para todas las ramas establecidas. Los estudios se articulan en tres **áreas de conocimientos**: área formativa común, área de ciencias aplicadas y área de conocimientos técnicos y prácticos, integradas, cada una de ellas, por distintas materias.

En la FP II existen dos modalidades: el **régimen general** y el **régimen de enseñanzas especializadas**, que es el más frecuente. Ambas constan, en la práctica, de tres cursos académicos: uno de acceso y dos de especialización, en el caso del régimen general, y tres cursos en el caso del régimen de enseñanzas especializadas. El curso de acceso al régimen general (curso de enseñanzas complementarias) tiene por objeto facilitar al alumno la comprensión de los estudios posteriores. Se articula en tres áreas de conocimientos: área de lenguaje, área social y antropológica, y área científica. En el régimen de enseñanzas especializadas se incluyen aquellas especialidades que requieren una formación práctica continua-

da. El plan de estudios se articula en fases sucesivas de ampliación de conocimientos y perfeccionamiento profesional, comprendiendo cada una de ellas las áreas de formación básica y de ampliación de conocimientos, integradas a su vez por diversas materias.

Las 21 ramas en las que se dividen la FP I y la FP II son similares, aunque las especialidades son más numerosas en el segundo grado. En cuanto al régimen general, las ramas son solamente ocho.

Las **prácticas en las empresas** constituyen un punto clave dentro de la FP II, tanto por la importancia que tienen desde el punto de vista académico, para la capacitación de los alumnos, como desde el punto de vista de la incorporación a la vida activa, por las dificultades que suelen encontrar los jóvenes sin experiencia laboral para insertarse profesionalmente en el mundo del trabajo, una vez finalizados sus estudios. Estas prácticas se llevan a cabo a través del *Programa de formación en alternancia*, consecuencia de un convenio suscrito en 1982 por el Ministerio de Educación y Ciencia, la Confederación Española de Organizaciones Empresariales y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Los centros educativos y las empresas suscriben un convenio de colaboración específico y nombran dos tutores, uno por cada entidad, encargados de establecer la programación de actividades. El sistema de prácticas formativas en las empresas es complementario de los planes de estudio reglados. Con el fin de facilitar el desarrollo de las mismas, los horarios de los alumnos de los últimos cursos se flexibilizan y se acomodan a ellas.

La **evaluación** del alumno en cada materia de las que componen cada área se hace de forma continua. La calificación final se obtiene como consecuencia de las distintas evaluaciones efectuadas a lo largo del curso, dando al

alumno una calificación global a la vista de las calificaciones de las diferentes áreas de conocimiento. Si en algún área la calificación final no es positiva, el alumno debe realizar actividades de recuperación.

Al término de la FP I se obtiene el título de *Técnico Auxiliar* en la rama cursada. Este título tiene los mismos efectos académicos que el de Graduado en Educación Secundaria, y los mismos efectos profesionales que el de Técnico (formación profesional específica de grado medio). En el caso de la FP II, el título correspondiente es el de *Técnico Especialista*, igualmente en la rama cursada, que tiene los mismos efectos académicos y profesionales que el de Técnico Superior (formación profesional específica de grado superior).

3.2.3. Acceso a otros estudios

Como ocurre en el caso de los ciclos formativos y de los módulos profesionales experimentales, las titulaciones de formación profesional se orientan, fundamentalmente, a la inserción laboral. Sin embargo, también en este caso los titulados pueden acceder a distintos estudios: segundo de BUP, nuevo bachillerato, módulos de nivel 2, etc., en el caso de técnicos auxiliares; y COU, enseñanzas universitarias de primer ciclo (acceso directo, siempre que la rama universitaria se corresponda con la rama cursada en FP II), módulos de nivel 3, etc., en el caso de técnicos especialistas.

3.2.4. Otras modalidades de enseñanza

Las características propias de gran parte del alumnado de formación profesional en cuanto a edad o condición laboral, hacen necesaria, a veces, la existencia de modalidades más flexibles, respecto del horario y la asistencia a clase, que las habituales; por ello pueden cursar-

se, tanto la FP I como la FP II, en régimen nocturno o de enseñanza libre.

3.3. Módulos profesionales experimentales

3.3.1. Características generales

Los módulos profesionales son una concreción determinada de la formación profesional, en el marco de la reforma experimental de las enseñanzas medias, que trataban de actualizar los contenidos de algunas profesiones y especialidades de la FP reglada de la Ley General de Educación de 1970. En la actualidad se están impartiendo módulos profesionales experimentales de nivel 2 y de nivel 3 como parte de la experiencia que ha servido para la elaboración de la formación profesional específica regulada por la LOGSE, y constituyen un acercamiento a los ciclos formativos de la formación profesional específica de grados medio y superior que, progresivamente, los irán sustituyendo.

Se contemplaba que el nivel de cualificación de los módulos debería adaptarse a los niveles profesionales más comúnmente establecidos en la Unión Europea, de forma que los alumnos que los cursaran pudiesen obtener la correspondiente certificación profesional homologable en el mercado europeo de trabajo. De acuerdo con los niveles de cualificación establecidos en el Consejo de la Comunidad de 16 julio de 1985, los módulos cubrirían los niveles 2 y 3. Al igual que en el caso de la formación profesional específica, se estableció la participación de los distintos agentes sociales en todo el proceso de diseño, definición del perfil profesional, planificación, implantación, etc. de cada módulo.

El módulo profesional se definía como «un período de formación de un año de duración

orientado a completar la formación del alumno en aspectos relacionados de forma inmediata con el mundo del trabajo». Los primeros módulos 3 iban destinados, en principio, a los alumnos que finalizaban las enseñanzas del segundo ciclo de la reforma experimental [L176]. Más adelante se propuso la creación de los módulos de nivel 2, destinados, también en principio, a los alumnos que terminaban el primer ciclo. La normativa correspondiente ha ido desde entonces aprobando los distintos módulos.

En el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, en el año 1992 se da por terminado el proceso de experimentación y de aprobación de nuevos módulos, manteniéndose vigentes los existentes hasta ser sustituidos progresivamente, como ya se ha dicho, por los correspondientes ciclos formativos [L213]. En otras comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias en materia educativa se han seguido aprobando nuevos módulos hasta el curso 1994-95 (Canarias, Galicia, Navarra y País Vasco).

Al estar diseñados para la experimentación de la nueva formación profesional, han venido teniendo acceso prioritario a los módulos los alumnos procedentes de estudios experimentales de enseñanzas medias. En la actualidad, y en el caso de los módulos profesionales de nivel 2, el acceso se realiza desde el primer ciclo de la reforma experimental, así como con el título de Graduado en Educación Secundaria, desde el segundo curso del BUP y desde la FP I. En los dos últimos casos, el acceso es directo siempre que la formación previa recibida se corresponda con la especificidad del módulo que se desee cursar [L178].

En el caso de los módulos profesionales de nivel 3, el acceso se realiza desde el bachillerato experimental, desde el bachillerato regulado por la LOGSE, desde COU y con la titulación de Técnico Especialista (FP II) o equivalente.

Al igual que en el caso anterior, el acceso es directo si la formación anterior se corresponde con la del módulo al que se aspira.

Sin perjuicio de lo anterior, quienes no cumplan los requisitos académicos mencionados pueden cursar un módulo de nivel 2 o un módulo de nivel 3 superando una prueba de acceso. Las condiciones necesarias para presentarse a esta prueba, así como los bloques de contenido de la misma, varían en función del itinerario formativo previo del aspirante.

3.3.2. Currículo

Por módulo profesional se entiende la enseñanza y la formación en un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que constituyen un bloque coherente de formación orientada hacia el ejercicio de una profesión. Los módulos se encuadran, al igual que los ciclos formativos en el caso de la formación profesional específica, en las denominadas familias profesionales. Así, los módulos de una misma familia tienen, en principio, y según el nivel, una misma formación de base y, por lo tanto, un itinerario formativo similar previo a cursar el módulo propiamente dicho.

La estructura de un módulo comprende dos **bloques formativos** diferentes y complementarios, organizados en áreas. Uno se desarrolla en el centro educativo, y otro, en un centro de trabajo a través de los necesarios acuerdos de colaboración con agentes sociales.

En el centro educativo se desarrollan las enseñanzas relativas a las competencias profesionales del perfil del módulo experimental correspondiente, así como la formación y orientación laboral. En el centro de trabajo se realizan, por una parte, las prácticas programadas entre el centro educativo y el centro de trabajo; y por otra, el estudio de la organiza-

ción de los puestos afines y de las relaciones laborales.

La **duración** de un módulo es variable, pues depende del campo ocupacional de cada uno, y oscila entre un mínimo de un año y un máximo de dos.

La **evaluación** de los objetivos de las distintas áreas de un módulo debe ser continua. Para obtener las respectivas titulaciones es necesario haber alcanzado evaluación positiva en un proyecto interdisciplinar o, en su caso, en una prueba global de carácter interdisciplinar, que contemple los aspectos fundamentales del perfil profesional correspondiente; y tener superadas, al menos, todas las áreas menos una de las que componen el módulo, siempre y cuando la nota media de las áreas y del proyecto o prueba sea igual o superior a 5. Los alumnos que no superen el módulo y tengan un máximo de dos áreas pendientes deben recuperar éstas y realizar de nuevo el proyecto o prueba. Cuando sean más de dos, deben repetir el módulo en su totalidad.

La **titulación** que otorga actualmente un módulo de nivel 2 es la de *Técnico Auxiliar* y la correspondiente al módulo de nivel 3 es la de *Técnico Especialista* [L177]. Sus efectos académicos y profesionales son los mismos que los de los títulos correspondientes de FP I y FP II.

3.3.3. Acceso a otros estudios

La salida natural para los alumnos que finalizan un módulo de nivel 2 o de nivel 3 es la incorporación al mundo del trabajo como Técnico Auxiliar o Técnico Especialista, respectivamente. No obstante, dichas titulaciones les permiten, también, continuar estudios.

En el caso de los alumnos que finalizan un módulo de nivel 2, éstos pueden cursar el nue-

vo bachillerato, en cualquiera de sus modalidades, la FP II, el BUP (segundo o tercer curso, dependiendo de la procedencia previa al módulo) u otras enseñanzas especializadas.

Después de una experiencia laboral, aquellos que lo deseen y que tengan como mínimo 20 años de edad, pueden favorecer el desarrollo de su carrera profesional con un mayor nivel de formación cursando un módulo de nivel 3 o equivalente, tras superar una prueba de acceso.

En cuanto a los alumnos que finalizan un módulo de nivel 3, el título que obtienen les permite también continuar su preparación académica cursando estudios universitarios de primer ciclo, sin necesidad de superar una prueba de acceso y siempre que se correspondan con la formación recibida. En el momento del acceso, la nota media obtenida en el módulo se considera la nota media del expediente del alumno. También tienen acceso a otras enseñanzas especializadas o complementarias.

3.3.4. Otras modalidades de enseñanza

En el curso 1992-93, el Ministerio de Educación y Ciencia, para su ámbito de gestión directa, inicia la experiencia de la enseñanza de módulos en la modalidad **a distancia** [L179]. El número de centros iniciales fue de 13, que se correspondían con centros ordinarios que ya estaban impartiendo los correspondientes módulos en la modalidad presencial.

Los alumnos que cursan los módulos por este régimen de enseñanza son adultos, preferentemente trabajadores, ocupados o parados, que han accedido a ellos según los requisitos establecidos con carácter general, y tienen la consideración de alumnos oficiales del centro. Por tanto, todo su expediente, así como la evaluación y certificación se realizan en el mismo.

Según los contenidos de cada área se establecen diferentes tipos de tutoría: telefónica, individual o colectiva.

Las prácticas en el centro educativo se llevan a cabo en sesiones de cuatro horas, organizadas y tuteladas por un profesor-tutor del centro que imparte las mismas enseñanzas en régimen presencial. El período de impartición de cada área y la distribución de las prácticas se organizan de modo que el alumno tenga que asistir al centro una vez a la semana como máximo.

Para el curso 1994-95, el Ministerio de Educación y Ciencia dispuso, a través del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia, la impartición, en esta modalidad de enseñanza, de los módulos de nivel 2 "mantenimiento en línea", "instalador mantenedor eléctrico" y "auxiliar de administración y gestión", y del módulo 3 "educador infantil", en centros de su ámbito de gestión.

4. CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.1. Características generales

La denominación genérica de los **centros públicos** que imparten educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional específica es la de **institutos de educación secundaria** [L027]. Los centros que venían impartiendo las denominadas enseñanzas medias, según la LGE (los institutos de bachillerato, institutos politécnicos de formación profesional e institutos de formación profesional), adoptan la nueva denominación en el momento en el que implantan anticipadamente cualquiera de las enseñanzas reguladas por la LOGSE [L030].

La formación profesional específica de grado superior se impartirá también en centros

específicos, los denominados **institutos de formación profesional superior** [L027]. Estos centros se regularán por una normativa concreta que aún no está en vigor.

Los **centros privados** también pueden ser autorizados a impartir las mencionadas enseñanzas de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional específica, siempre que tuvieran la condición de homologados en virtud de normativa anterior a la LOGSE. En similares términos, aquellos centros privados concertados de EGB que, en el momento de la implantación del primer año de la educación secundaria obligatoria, tuvieran autorización para impartir los dos ciclos de esta etapa, pueden suscribir concierto para su impartición. Lo mismo ocurre con aquellos centros privados concertados de FP con relación a la formación profesional específica. No obstante, en este último caso, la concertación sólo es posible si no supone un número de unidades mayor al que tuviera en las anteriores circunstancias.

En todos los casos, los centros deben cumplir unos **requisitos mínimos** para impartir las nuevas enseñanzas, con independencia de su titularidad y del origen de los fondos que los sostienen [L027].

Por lo que se refiere a los centros de educación secundaria, que pueden impartir educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional específica, se especifican los requisitos según el nivel impartido. Así, los centros que ofrecen educación secundaria obligatoria, deben impartir los dos ciclos de la misma, teniendo al menos una unidad de cada curso y disponiendo de instalaciones concretas tales como aula taller, laboratorio, biblioteca, gimnasio, aulas de música, informática y plástica, así como del resto de espacios pertinentes para las actividades de docencia, dirección, gestión, etc.

En cuanto a los centros que imparten bachillerato, éstos deben ofrecer, al menos, dos modalidades del mismo y disponer de cuatro unidades como mínimo. Las instalaciones deben incluir también un aula de informática, gimnasio, biblioteca, y los demás espacios pertinentes mencionados para el caso anterior. Además, según las modalidades ofrecidas, deben disponer de distintas instalaciones adecuadas a las mismas.

Los centros en los que se imparte formación profesional específica de grado medio, tanto de educación secundaria como centros específicos, deben ofrecer, al menos, dos ciclos formativos. Éstos se clasifican en dos grupos, según su afinidad formativa y el grado de complejidad de las técnicas correspondientes, por lo que los requisitos exigidos varían en función de aquéllos, y vienen especificados en los distintos reales decretos que establecen los títulos y las enseñanzas mínimas. Si los centros que imparten la formación profesional específica son centros de educación secundaria, tienen que organizar estas enseñanzas de modo independiente, con espacios propios, aunque compartan los espacios comunes. Si son centros específicos, éstos deben disponer también de dichos espacios (despachos de dirección y gestión, biblioteca, etc.)

Las enseñanzas de formación profesional específica de grado superior, como ya se ha dicho, se pueden impartir en centros de educación secundaria que ofrezcan bachillerato y en centros específicos. En ambos casos, las instalaciones requeridas son las mismas que las que se exigen para formación profesional específica de grado medio, incluyendo otras específicas, si así se dispone en los reales decretos correspondientes a cada título. Los centros pueden ofrecer dos o más ciclos formativos, y éstos pueden ser del mismo o de distinto grado, compartiendo, si es posible, la utilización de los espacios.

El número máximo de alumnos por unidad en los centros de educación secundaria es de 30, en educación secundaria obligatoria y en formación profesional específica, y de 35 en bachillerato, excepto cuando se escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales, en cuyo caso las administraciones educativas competentes determinan la relación profesor-alumno.

4.2. Admisión de alumnos en los centros

La normativa [L004] [L005] sobre admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos establece el procedimiento que deben seguir los procesos de admisión de alumnos que deseen cursar enseñanzas de educación infantil, primaria y secundaria. En caso de no haber plazas suficientes, se tendrían en cuenta los requisitos prioritarios previstos por la LODE: renta anual en la unidad familiar, proximidad del domicilio y existencia de hermanos matriculados en el centro. Asimismo, se valora la circunstancia de que el solicitante padezca algún tipo de minusvalía [L028]. La normativa posterior promulgada por el Ministerio de Educación y Ciencia en su ámbito de gestión y las diferentes administraciones autonómicas desarrolla dicho procedimiento.

En la normativa de aplicación a los centros pertenecientes al territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia [L033] se detallan aspectos tales como las fechas de solicitud y matriculación, la presentación de una única instancia de solicitud, los requisitos exigidos, así como las particularidades relativas a renta familiar, domicilio, hermanos en el centro, etc., que serán tenidas en cuenta, en su caso, a la hora de otorgar las plazas. El procedimiento es el mismo para los distintos niveles educativos, excepto en lo que se refiere a fechas de matriculación y a delimitación de

áreas de influencia y limítrofes, cuando esto último sea necesario.

En el caso concreto de las enseñanzas de formación profesional específica de grado superior, el procedimiento de admisión tiene en cuenta las particularidades de este nivel, posponiendo la fecha de matriculación de los alumnos y considerando también la nota media del expediente a la hora de ordenar los diferentes colectivos de aspirantes a cursarlas. Para el período de implantación anticipada de la LOGSE, lo aquí dispuesto se aplica también al proceso de admisión de alumnos en los módulos experimentales de nivel tres [L036].

Los centros privados no concertados gozan de autonomía para determinar los procedimientos de admisión de alumnos.

4.3. Calendario escolar

El calendario escolar viene fijado inicialmente por el Ministerio de Educación y Ciencia en el ámbito de su gestión y por las administraciones autonómicas en ejercicio de competencias educativas. La fecha de inicio de las clases varía ligeramente de unas administraciones a otras, aunque, por lo general, se sitúa en la segunda quincena de septiembre. La finalización de las actividades lectivas tiene lugar en la última semana de junio.

En el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, es el equipo directivo, oído el Claustro, el que se encarga de proponer la distribución de la **jornada escolar** y el **horario general** al Consejo Escolar para su aprobación. La jornada escolar debe permitir la realización de todas las actividades lectivas y complementarias que se programen para dar cumplimiento a lo establecido en el proyecto educativo, los proyectos curriculares y la programación general anual. La jornada puede ser

distinta para las diferentes etapas o ciclos, con el fin de facilitar una mejor organización de la optatividad, el mayor rendimiento de los alumnos según su edad, y el mejor aprovechamiento de los espacios y recursos del instituto.

El horario que apruebe el Consejo Escolar debe especificar las horas y condiciones en las que el centro permanece abierto, a disposición de la comunidad educativa, fuera del horario lectivo; las horas en las que se llevarán a cabo las actividades lectivas normales para cada una de las etapas o ciclos; y, por último, las horas en las que estarán disponibles para los alumnos cada uno de los servicios e instalaciones del instituto. El horario general y la jornada escolar, aprobados por el Consejo Escolar, deben ser comunicados al Director Provincial, quien se encarga finalmente de su autorización.

4.4. Organización y funcionamiento

La organización y funcionamiento de los centros se establecieron en la LODE. Posteriormente, las diferentes administraciones en ejercicio de competencias educativas han promulgado una serie de normas al respecto que incorporan lo relativo a los órganos de gobierno e incluyen los órganos de coordinación docente. Así, en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria [L030], y se dictan las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los mismos.

Los institutos de bachillerato, politécnicos y de formación profesional situados en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia quedan afectados por esta normativa en el momento en que implantan anticipadamente cualquiera de las enseñanzas reguladas por la LOGSE. En caso de no hacerlo, mantienen en parte la organización anterior.

De acuerdo con la mencionada normativa, los institutos de educación secundaria cuentan, junto a los órganos de gobierno, con órganos de coordinación docente. Por lo que se refiere a los **órganos de gobierno y participación**, ya se ha hecho mención aparte en otro momento (ver capítulo 2, epígrafe 2.2). En cuanto a los **órganos de coordinación docente**, éstos se componen de los departamentos didácticos (de área, materia o familia profesional), el departamento de orientación, el departamento de actividades complementarias y extraescolares, la comisión de coordinación pedagógica y los tutores.

Los **departamentos didácticos**, compuestos por todos los profesores que imparten las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos asignados a los mismos, son los encargados de organizar y desarrollar aquéllas. Existen los siguientes departamentos: artes plásticas, ciencias naturales, educación física y deportiva, filosofía, física y química, francés, geografía e historia, griego, inglés, latín, lengua castellana y literatura, matemáticas, música y tecnología. Pueden constituirse, además, departamentos de otras lenguas extranjeras, cuando sean impartidas como primera lengua, con reflejo en la plantilla del centro, así como para la enseñanza de la lengua propia de las comunidades autónomas. En los institutos en los que se imparte formación profesional específica, se constituyen departamentos de familia profesional. Estos agrupan a todos los profesores que imparten formación profesional específica en ciclos formativos de una misma familia profesional. La jefatura del departamento es desempeñada por un profesor del mismo con condición de catedrático y designado por el director.

El **departamento de orientación** está integrado por profesores de enseñanza secundaria, profesores técnicos de formación profesional y, en su caso, maestros. Entre los primeros debe haber, al menos, uno de la especialidad

de psicología y pedagogía. Si se imparte en el centro formación profesional específica, el profesor de formación y orientación laboral puede incorporarse, asimismo, al departamento. En el caso de institutos que cuenten con un programa de integración, u otro específico, puede también incorporarse otro tipo de profesorado de acuerdo con las necesidades peculiares. Una descripción más detallada de las funciones de este departamento se llevará a cabo en el apartado correspondiente a orientación y atención a la diversidad de este mismo capítulo. La jefatura de este departamento está a cargo de un profesor del mismo, preferentemente de la especialidad de psicología y pedagogía; es designado por el director del centro y depende directamente del jefe de estudios.

El **departamento de actividades complementarias y extraescolares** está integrado por el jefe del mismo (un profesor del centro designado por el director) y, según la actividad de que se trate, por los profesores y alumnos responsables de la misma. Promueve, organiza y facilita este tipo de actividades.

La **comisión de coordinación pedagógica** está compuesta por el director, que la preside, el jefe de estudios y, en su caso, los jefes de estudios adjuntos, y los jefes de los distintos departamentos. Esta comisión establece las directrices generales de los proyectos curriculares de etapa, de las programaciones didácticas, del plan de orientación académica y profesional, y del plan de acción tutorial; coordina la elaboración de dichos proyectos curriculares y vela por su cumplimiento. Asimismo, es la encargada de proponer al claustro de profesores la planificación general de las evaluaciones, calificaciones y exámenes extraordinarios.

En los institutos existe un **tutor** por cada grupo de alumnos, designado por el director a

propuesta del jefe de estudios, de entre los profesores que imparten docencia a todo el grupo. Los tutores participan en las actividades de orientación, bajo la coordinación del jefe de estudios y en colaboración con el departamento de orientación. Sus funciones se especifican en el epígrafe 6.1.

Por su parte, las comunidades autónomas en ejercicio de competencias educativas, en su ámbito territorial respectivo, han promulgado normas que regulan la organización y el funcionamiento tanto de los centros que siguen impartiendo las denominadas «enseñanzas medias» como de aquellos que anticipan la implantación de la educación secundaria. Estas normas incluyen igualmente lo relativo a los órganos de coordinación didáctica.

A título de ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Andalucía se constituye una estructura de coordinación didáctica que difiere, en parte, de la expresada anteriormente. En aquellos centros que imparten exclusivamente enseñanzas de formación profesional se constituyen departamentos generales (departamento de animación sociocultural y departamento de formación en centros de trabajo), departamentos de ramas y departamentos de materias. En los centros que imparten exclusivamente bachillerato y COU se constituyen los seminarios didácticos, y en los centros que anticipen la implantación de la educación secundaria obligatoria o que impartan en un mismo centro enseñanzas de formación profesional y BUP y COU se constituyen departamentos didácticos. Por último, en cada centro que imparta bachillerato se constituyen las denominadas «áreas» (área de lenguaje, área social y antropológica, área de las ciencias matemáticas y de la naturaleza, y área artística) cuyas funciones son las de coordinar la acción educativa y las programaciones de los seminarios o departamentos que componen el área.

5. PROFESORADO

5.1. Cuerpos docentes

Los docentes que imparten educación secundaria pertenecen bien al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, bien al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional. Todos aquellos profesores que impartían docencia en centros de enseñanzas medias, tanto en BUP como en formación profesional, pueden integrarse en los cuerpos de profesores definidos por la LOGSE. La tabla 6.13 muestra las modificaciones y el proceso de integración de los anteriores cuerpos docentes tras la aprobación de la LOGSE.

Todo el proceso de integración de anteriores cuerpos docentes se efectúa respetando las fechas de nombramiento de sus miembros como funcionarios de carrera. Asimismo, se otorga la condición de catedrático a algunos profesores de cuerpos docentes destinados en BUP, COU y FP, conforme a un procedimiento específico, y se reconoce dicha condición a los profesores que pertenecieran al Cuerpo de Catedráticos Numerarios en el momento de promulgarse la Ley.

5.2. Formación inicial

El requisito [L005] exigido para ser profesor de enseñanza secundaria, tanto en la enseñanza pública como en la privada, es el título de licenciado, arquitecto o ingeniero. Por tanto, la formación inicial de los docentes de estos niveles se imparte en las facultades o escuelas técnicas superiores, y su duración es de cuatro a seis cursos académicos. Exceptuando el caso de la licenciatura en ciencias de la educación, en este período de formación no se imparten materias pedagógicas, ya que su ámbito profesional es muy diverso; por ello, es necesario, además, obtener el *Certificado de*

TABLA 6.13. CUERPOS DOCENTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

NUEVOS CUERPOS	CUERPO ANTERIOR	NIVEL EN EL QUE IMPARTEN DOCENCIA	TITULACIÓN REQUERIDA
Profesores de Enseñanza Secundaria	Catedráticos Numerarios Profesores Agregados de Bachillerato Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial	Educación secundaria obligatoria Bachillerato Formación profesional específica	Doctor, Ingeniero, Arquitecto o Licenciado, y Curso de Capacitación Pedagógica.
Profesores Técnicos de Formación Profesional	Maestros de Taller de las Escuelas de Maestría Industrial	Formación profesional específica Educación secundaria obligatoria* Bachillerato*	Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico

(*) Sólo algunas materias, según las condiciones que se establezcan para ello.

Fuente: Elaboración CIDE a partir de la normativa [L269] [L297] [L300].

Aptitud Pedagógica (CAP) o un *título profesional de especialización didáctica*, mediante la realización del nuevo curso de cualificación pedagógica definido por la LOGSE. Este curso ha de tener una duración mínima de un año académico e incluye un período de prácticas docentes.

Además, puede impartirse docencia en determinadas áreas de la formación profesional específica estando en posesión del título de diplomado, arquitecto técnico o ingeniero técnico, al que ha de añadirse, en cualquier caso, el título profesional de especialización didáctica. Finalmente, también pueden establecerse contratos temporales con profesionales no docentes, en tanto que profesores especialistas, para determinadas áreas o materias de la formación profesional.

Para el acceso a la función docente en centros de titularidad pública, los candidatos, además de la titulación exigida, han de superar una selección realizada mediante el sistema de *concurso-oposición*, que debe ser convocado por el Ministerio de Educación y Ciencia y las

comunidades autónomas con competencias en materia educativa para sus distintos ámbitos de gestión. El concurso-oposición consta de dos partes: una prueba sobre un temario fijado por las distintas administraciones y, una vez superada, un concurso de méritos académicos y docentes.

Al igual que ocurría en la educación infantil y primaria, cuando se precise una incorporación inmediata y de carácter temporal, pueden acceder a la función docente aquellos candidatos que lograron superar el concurso-oposición pero no consiguieron una plaza.

En los **centros privados** de educación secundaria, también como en el caso de educación infantil y primaria, se **accede a la función docente** a través de un *contrato de trabajo*, en el que se manifiesta la libre voluntad de las partes, lo que determina la relación entre el docente y el titular del centro. Se requiere, de igual manera, cumplir los requisitos mínimos de titulación exigidos para la docencia en el sector público. El profesor adquiere la condición de trabajador por cuenta ajena al

servicio de una empresa. En los centros privados concertados, las vacantes de personal docente se deben anunciar públicamente, y la selección no depende sólo del titular, sino del acuerdo entre éste y el Consejo Escolar del centro [L004].

5.3. Condiciones laborales

Las condiciones laborales del profesorado de enseñanza secundaria de los centros públicos se ajustan, en su mayor parte, a las descritas en los niveles de educación infantil y primaria, exceptuando las retribuciones (con componentes comunes a los ya descritos pero cuantías diferentes de acuerdo con los distintos niveles), la jornada lectiva y alguna de las posibilidades de promoción.

En los **centros públicos**, la **jornada laboral** es de 37 horas y media semanales, de las cuales 18 horas son lectivas (de dedicación directa a los alumnos en el aula), pudiendo aumentar hasta 21 por acomodación del horario. Hasta el cumplimiento de las 30 horas de obligada permanencia en el centro, el resto debe dedicarse a tareas de orientación a los alumnos, reuniones con equipos docentes y sesiones de evaluación y participación en órganos colegiados. El horario de no obligada permanencia en el centro, siete horas y media, se cubre con actividades de perfeccionamiento y con tareas inherentes a la función docente. Si no se cumplen las horas dispuestas, se puede optar por completar la jornada en otro centro o impartir disciplinas afines en el mismo.

En el **sector privado**, las condiciones laborales son similares a las del profesorado de educación infantil y primaria, descritas en el epígrafe 3.2 del capítulo anterior.

En cuanto a las **perspectivas profesionales** de los docentes del cuerpo de Profesores de

Enseñanza Secundaria, el sistema propicia mecanismos para que su desarrollo profesional pueda llevarse a cabo tanto dentro de los propios centros, y sin necesidad de cambiar de función, como accediendo a otras funciones dentro de la administración educativa.

Los profesores de enseñanza secundaria tienen la posibilidad de acceder a la *condición de catedrático* [L294]. Esta condición reconoce la especial cualificación y méritos dentro del mismo cuerpo docente, y puede ser adquirida por los funcionarios docentes pertenecientes a los cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria, Profesores de Artes Plásticas y Diseño, y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas. Para acceder a la condición de catedrático es preciso, además de contar con una antigüedad mínima de ocho años en el cuerpo y especialidad, superar un proceso de selección que comprende un concurso de méritos y una prueba específica (exposición y debate posterior de un tema relacionado con el currículo de la especialidad y elegido libremente por el concursante). La condición de catedrático se valora, a todos los efectos, como mérito docente específico, y se adquiere y mantiene a título personal con independencia del destino que se desempeñe. A los profesores que pertenecían al cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato se les ha reconocido automáticamente esta condición [L005].

También los profesores que lo deseen pueden adquirir nuevas especialidades dentro del cuerpo al que pertenecen y optar a plazas de las especialidades que posean. La dirección y gestión de centros docentes, así como la habilitación para la tutoría de prácticas de los profesores, igualmente representan vías de promoción, desde el punto de vista profesional, dentro de la propia docencia.

Finalmente, en los últimos años, el Ministerio de Educación y Ciencia ha puesto en mar-

cha convenios con las diferentes universidades, por los cuales se facilita el acceso a las mismas, en calidad de profesores asociados, a profesores de enseñanza secundaria, dentro de los límites que marca la autonomía universitaria. Asimismo, se pretende fomentar la relación con las universidades a través de la coordinación entre los departamentos universitarios y los departamentos de los institutos de educación secundaria de áreas de conocimiento afines, en tareas, entre otras, de investigación.

En cuanto al desarrollo profesional vinculado a funciones no estrictamente docentes, se puede mencionar el acceso a la función inspectora y a otros puestos en la administración educativa (asesorías de formación u otras asesorías técnico-docentes).

5.4. Formación permanente

Los programas de perfeccionamiento docente intentan acercar los planes de formación a las exigencias que se derivan de las necesidades del profesorado en el proceso de implantación de la LOGSE. Por ello, aunque la oferta formativa se haga teniendo en cuenta las necesidades y demandas de cada uno de los niveles educativos, el marco general de actuación se plantea de modo internivelar, por lo que puede consultarse en el capítulo de educación infantil y primaria lo relativo a la formación permanente del profesorado.

6. ORIENTACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

6.1. La orientación educativa y profesional

La orientación educativa en la educación secundaria se organiza en tres niveles: el de aula o de grupo de alumnos, el nivel del centro

educativo y el nivel del sistema escolar, concretado en la demarcación del distrito o sector. El primer nivel corresponde a los tutores, mientras que los otros dos están representados por un equipo interdisciplinar de apoyo a la escuela, pudiendo complementarse con un departamento de orientación en el centro, como ocurre en numerosas administraciones educativas.

El **profesor tutor** tiene la responsabilidad de coordinar la orientación personal con el apoyo, en su caso, del departamento de orientación. Es una función de carácter continuo, y en su vertiente académico-profesional cobra importancia en los momentos de mayor dificultad o que implican la toma de decisiones por parte del alumno, tales como los cambios de etapa, la elección de optativas, la incorporación a la vida activa o la decisión del itinerario académico o profesional que va a seguir. En cuanto a sus funciones específicas, los tutores coordinan el proceso de evaluación de los alumnos de su grupo, y organizan y presiden las sesiones de dicha evaluación; son los encargados de encauzar las demandas e inquietudes de sus alumnos, de mediar en los problemas que se puedan plantear y de facilitar el contacto de profesores y padres; deben informar a padres, profesores y a los propios alumnos de todos los aspectos docentes que les conciernen; por último, deben facilitar la integración de los alumnos en el grupo, fomentar su participación, y orientarlos y asesorarlos sobre sus posibilidades académicas y profesionales. Si en el centro se imparte formación profesional específica, el tutor de cada uno de estos grupos debe también asumir funciones relacionadas con el módulo de formación en centros de trabajo, en colaboración con el responsable designado por cada uno de estos centros.

En cada curso de la educación secundaria obligatoria se asigna para las actividades de tutoría una hora semanal dentro del horario lectivo de alumnos y profesores. En bachillerato se

mantiene dicha hora en el primer curso, mientras que en el último trimestre del segundo se organizan actividades de orientación académica y profesional, dentro del horario lectivo.

El **departamento de orientación** [L270], para el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, responde al carácter especializado de algunas actividades orientadoras. La intervención de los profesionales que lo componen se articula en tres grandes ámbitos interrelacionados: el apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, la orientación académica y profesional y la acción tutorial. Es el encargado de organizar y coordinar, desde lo acordado en las directrices de la comisión de coordinación pedagógica, la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, así como el plan de acción tutorial del centro. Asimismo debe realizar, cuando sea preciso, las evaluaciones psicológicas y pedagógicas previas de los alumnos; asumir la docencia de determinados grupos; participar en la elaboración del consejo orientador sobre el futuro académico y profesional de los alumnos; y, en el caso de impartirse en el centro formación profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones o instituciones competentes en la materia. Este departamento debe elaborar un plan de actividades a principio de curso que se articule en torno a los tres ámbitos citados, y que será debatido por la comisión de coordinación pedagógica antes de ser incluido en el proyecto curricular.

Respecto a las comunidades autónomas en ejercicio pleno de sus competencias en materia educativa, cabe decir que los centros de Galicia no cuentan en la actualidad con departamentos de orientación, y que en Cataluña y Andalucía se han creado recientemente.

Los **equipos sectoriales de orientación** [L273] existen en todas las administraciones educativas y ya han sido descritos en cuanto a

estructura y funciones en el capítulo correspondiente a las etapas de educación infantil y primaria, áreas prioritarias de su actuación. Respecto a la educación secundaria, cabe señalar que entre sus responsabilidades está la de contribuir a la coordinación de los proyectos curriculares entre los centros de primaria y secundaria de un mismo sector, o la de elaborar, adaptar y difundir materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado en general.

Con anterioridad al modelo de orientación educativa y profesional establecido por las distintas administraciones educativas desarrollando el marco general definido por la LOGSE, se venían realizando experiencias de diversa índole. Así, en el curso 1987-88, se puso en marcha en el territorio gestionado directamente por el Ministerio de Educación y Ciencia un programa experimental de orientación educativa y profesional para centros públicos de enseñanza secundaria. La convocatoria se repitió los tres cursos siguientes, y en el curso 1993-94 el número de institutos acogidos al programa era de 318.

El programa estaba dirigido por un profesor del centro, que presentaba un proyecto de orientación educativa y profesional dirigido a todos los alumnos. Este profesor contaba con un horario específico para el desarrollo del programa, con la participación de los tutores, y con los apoyos prestados desde los servicios centrales y las direcciones provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia.

En Galicia se han convocado proyectos similares desde el curso 1988-89, y se siguen convocando nuevos proyectos para el curso 1995-96.

En otras comunidades autónomas, los servicios institucionales de orientación educativa y

profesional en el ámbito de la educación secundaria estaban constituidos por los equipos externos a los centros [L275][L279].

6.2. Atención a la diversidad

Al igual que para el resto de las etapas del sistema educativo, la educación secundaria contempla vías ordinarias y extraordinarias para la atención a la diversidad, de modo que se favorezca el tratamiento adecuado a todos los alumnos desde la adopción de un modelo curricular abierto y flexible. Este marco general se concreta en una organización de las enseñanzas que introduce la optatividad en el sistema, permitiendo atender a la diversidad de capacidades e intereses del alumno.

Este planteamiento de la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria no se opone al planteamiento global de la enseñanza comprensiva. Las vías propuestas van desde la creación de un espacio creciente de opcionalidad a lo largo de la etapa, hasta las adaptaciones curriculares, llegando a la posibilidad de introducir una diversificación curricular en el último curso de la etapa.

La **opcionalidad** en la educación secundaria, que es una de las medidas de atención a la diversidad, ha sido tratada en los correspondientes apartados de organización de las enseñanzas.

La siguiente medida corresponde a las **adaptaciones en el currículo**, que conforman un continuo y pueden concretarse de formas diferentes, de acuerdo con las necesidades educativas que presenten los alumnos. Estas adaptaciones suponen la modificación en el currículo ordinario que el profesor realiza para un alumno o grupo de alumnos y pueden consistir en una modificación de la metodología o del material didáctico utilizado, en el cambio de la

temporalización de los contenidos, de su secuenciación, etc.

Si bien la educación obligatoria tiene un carácter no selectivo, al finalizarla se otorga una titulación que no sólo acredita el haber alcanzado los objetivos generales de la etapa, sino que también abre un amplio abanico de opciones posteriores, ya sean de carácter laboral o educativo. Por otro lado, cabe prever que la prolongación de la escolaridad obligatoria dos años más puede conllevar, sobre todo si se tiene en cuenta la diversidad del alumnado y la realidad actual de la educación secundaria, que determinados alumnos lleguen a la edad correspondiente a la finalización de la etapa sin haber alcanzado los objetivos generales de la misma ni estar en disposición de alcanzarlos a través de las medidas ordinarias de atención a la diversidad. En estos casos será necesario adoptar una serie de medidas, tanto de carácter pedagógico y curricular como relativas a recursos específicos, que no son habituales y que revisten un carácter extraordinario.

La LOGSE contempla esta circunstancia, estableciendo la posibilidad de que los alumnos de más de 16 años que se encuentren en la situación mencionada puedan alcanzar los objetivos generales de la educación secundaria obligatoria, y por tanto acceder a la titulación correspondiente, mediante la **diversificación curricular** en los centros ordinarios. Estas medidas pueden tomarse tras la evaluación psicopedagógica pertinente, oídos los alumnos y sus padres, y con el informe de la inspección educativa.

La diversificación curricular se concreta en un programa que debe asegurar también la individualización de la enseñanza, y en el que la organización y selección de los contenidos de determinadas áreas y la priorización de sus objetivos y criterios de evaluación, así como la metodología empleada atiendan, por una parte, a la situación de partida de cada alumno y, por

otra, al desarrollo de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la etapa. Las medidas de diversificación curricular tienen como referente el currículo, incluyendo al menos tres de las áreas del currículo básico y elementos de las áreas formativas lingüístico-social y científico-tecnológica.

Cuando las medidas anteriores han sido ya aplicadas o cuando el alumno, una vez sobrepasado el límite de edad de la enseñanza obligatoria, abandona la educación secundaria sin haber alcanzado los objetivos y el título correspondiente, se aplican los **programas de garantía social**. Estos programas mantienen, aunque no en toda su extensión, los objetivos de la enseñanza básica, y su fin es proporcionar a los alumnos a los que se aplican una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en la Ley y, especialmente, en la formación profesional específica de grado medio.

Para poder aportar además una formación profesional básica, estos programas han de poseer un componente de formación profesional específica, que prepare a los alumnos para desempeñar uno o varios puestos de trabajo afines. De este modo, pueden constituir de hecho un primer nivel elemental de formación profesional específica.

El Ministerio de Educación y Ciencia, así como las distintas comunidades autónomas en ejercicio pleno de sus competencias en materia de educación, deben establecer los programas de garantía social concretos. Así, el Ministerio de Educación y Ciencia establece programas específicos para su ámbito de gestión, mediante convenios con las administraciones locales [L127][L272].

En estos programas se ha previsto el desarrollo de tres modalidades: iniciación profesio-

nal, realizada en centros públicos y privados; formación-empleo, desarrollada por los ayuntamientos; y talleres profesionales, en colaboración con instituciones sin ánimo de lucro.

Los cursos se estructuran en áreas de formación profesional específica, con formación teórica y actividades prácticas encaminadas al desempeño de puestos que no requieren el título de Técnico de formación profesional de grado medio; de formación y orientación laboral, con contenidos que familiarizan al alumno con el marco legal, condiciones de trabajo y relaciones laborales, y le proporcionan recursos para la búsqueda de trabajo y el autoempleo; de formación básica, con conocimientos y capacidades básicos relacionados con los objetivos y contenidos de la enseñanza obligatoria; actividades complementarias, deportivas y culturales; y tutoría, facilitando el desarrollo personal. Estos cursos pueden tener una duración de seis meses a dos años y, al finalizar el programa, permiten acceder a la prueba de acceso a la formación profesional específica de grado medio, con solicitud de convalidaciones, en su caso.

6.3. Educación especial

Como se ha dicho, la LOGSE recoge los principios de normalización e integración en la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, estableciendo su escolarización en centros educativos ordinarios, siempre que ello sea posible. Sólo en aquellos casos en que las necesidades de estos alumnos no puedan ser cubiertas en el marco del sistema educativo ordinario, recibirán atención en centros educativos específicos.

De acuerdo con tales concepciones, en el curso 1992-93, el Ministerio de Educación y Ciencia puso en marcha, para su ámbito de gestión, un **programa experimental para la integración** de los alumnos con necesidades

educativas especiales permanentes en centros de enseñanza que impartían anticipadamente el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria. A partir de ese momento se han dictado anualmente las correspondientes órdenes ministeriales de ampliación del programa, hasta llegar a la normativa por la que se extiende al primer ciclo durante el curso 1995-96.

En este programa de integración, en principio, sólo participaban voluntariamente los centros interesados. Sin embargo, al tratarse de centros incorporados al proceso de implantación anticipada de la educación secundaria obligatoria, la oferta de plazas disponibles queda muy reducida. El programa incluye un compromiso de reducción de la proporción profesor/alumno, de dotación de recursos y de eliminación de barreras arquitectónicas. La incorporación de personal de apoyo se hace a través de los departamentos de orientación. En el transcurso de la educación secundaria obligatoria para los alumnos con necesidades educativas especiales se deben enfatizar los aspectos más profesionalizadores, de forma que aquellos adquieran la mayor capacitación posible para alcanzar en el futuro un puesto de trabajo normalizado.

En la educación secundaria obligatoria puede ser aconsejable adoptar formas organizativas en las que los alumnos, sobre todo los que tienen algún tipo de discapacidad psíquica, realicen una parte o la mayoría de sus actividades de enseñanza y aprendizaje en una unidad específica, al objeto de promover su adecuado desarrollo cognitivo. En cualquier caso, se debe asegurar la participación de estos alumnos en el mayor número posible de las actividades que organice el centro.

Los alumnos que hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria pueden continuar sus estudios, ya sean de bachillerato o de formación profesional, en centros ordina-

rios que cuenten con los medios personales y materiales necesarios para que puedan seguir sus estudios con las adaptaciones curriculares pertinentes.

Los alumnos que, una vez concluya la educación secundaria obligatoria, no pueden continuar sus estudios por carecer de título, pueden optar por los programas de garantía social, que facilitan el acceso al mundo laboral. Estos programas pueden realizarse en régimen de integración o en la modalidad de programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales.

En el marco de la ordenación general de las enseñanzas establecidas por la LOGSE, el apoyo que ha de recibir el alumnado con necesidades educativas especiales que curse estas enseñanzas deberá proceder fundamentalmente de los departamentos didácticos correspondientes. A tal fin, se adoptarán las medidas de ordenación oportunas para que estos departamentos, en colaboración con los servicios de orientación, puedan proporcionar el apoyo correspondiente, grupal o individual, en función de las necesidades de los alumnos que lo demanden.

Con anterioridad a la LOGSE, los alumnos con necesidades educativas especiales que no accedían a la formación profesional específica podían optar por la formación profesional especial, cuya finalidad era la adquisición de destrezas profesionales determinadas por el mundo laboral.

En la actualidad, se entiende por formación profesional especial las posibles adaptaciones de los módulos y ciclos de la formación profesional reglada y de los programas ordinarios de garantía social, así como la modalidad específica de programas de garantía social para alumnos con necesidades educativas especiales, y el componente de formación profesional que, en su caso, se incluya en los programas de

formación para la transición a la vida adulta que se impartan en los centros de educación especial. Estos programas de transición para la vida adulta van destinados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social de los alumnos, y puede tener, como ya se ha dicho, un componente de formación profesional específico.

Igualmente se ha previsto que los alumnos con necesidades educativas especiales que finalicen la educación básica sin haber alcanzado los objetivos de la educación secundaria obligatoria puedan continuar su escolarización mediante tres ofertas formativas relacionadas con la formación profesional:

- **Programas de garantía social**, que es la oferta formativa prevista por la LOGSE con carácter general para todo el alumnado que se encuentre en esta situación. Algunos alumnos con necesidades educativas especiales podrán incorporarse sin mayores dificultades a determinados programas de garantía social que se acomoden a sus condiciones personales y al nivel de aprendizaje y de desarrollo alcanzado.
- **Programas especiales de garantía social**, específicamente diseñados para alumnos con necesidades educativas especiales. Estos programas se ajustan a sus características personales, a su nivel de desarrollo y aprendizaje y a sus expectativas de inserción laboral posterior. Tienen la misma estructura que los programas de garantía social ofrecidos con carácter general para el resto del alumnado y se organizan en torno a las siguientes áreas: formación básica, formación y orientación laboral, formación profesional, actividades complementarias y tutoría. Particularmente importante, habida cuenta de las necesidades educativas especiales que presenta este grupo de alumnos, es el área

de formación profesional, que debe estar orientada, por una parte, a la adquisición de destrezas y habilidades profesionalizadoras de carácter general y, por otra, a la capacitación para el ejercicio de una actividad profesional determinada.

Estos programas se pueden impartir en los institutos de educación secundaria que participen en el programa de integración, en los centros de educación especial que se determinen y, en su caso, donde se establezca como consecuencia de los convenios suscritos a tal efecto entre el Ministerio de Educación y Ciencia y otras administraciones, corporaciones locales e instituciones sin ánimo de lucro.

- En tercer lugar están los **programas de transición a la vida adulta y laboral**, orientados a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a déficits más graves y permanentes que, por el nivel de desarrollo y aprendizaje alcanzado al final de la educación básica, no puedan beneficiarse de las dos modalidades formativas anteriores. Estos programas son impartidos, por lo general, en los centros específicos de educación especial. Son los que sustituyen a la modalidad de aprendizaje de tareas de la anterior formación profesional especial, y tienen como objetivos prioritarios ayudar a estos alumnos a desarrollar las conductas y hábitos necesarios para llevar una vida adulta con el máximo grado de autonomía personal, capacitarles para utilizar los servicios que la sociedad pone a disposición de todos los ciudadanos y, hasta donde sea posible, entrenarles para el ejercicio de actividades laborales vinculadas al desempeño de puestos de trabajo muy concretos y delimitados.

El Ministerio de Educación y Ciencia debe establecer convenios con otras administracio-

nes, corporaciones locales e instituciones sin ánimo de lucro, dirigidos a vincular lo más estrechamente posible estas modalidades formativas al mundo laboral, mediante la promoción de las actuaciones y medidas tendentes a

este fin, sin olvidar el papel que pueden desempeñar los talleres de empleo protegido y los centros ocupacionales en la inserción laboral efectiva de los alumnos con necesidades educativas especiales.

CAPÍTULO VII

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

La educación universitaria constituye el nivel superior de las enseñanzas de régimen general [L005]. Al igual que el resto de los niveles, se encuentra en un proceso de reforma con el que se pretende, además de dar cumplimiento a los mandatos constitucionales relativos a la descentralización política y a la autonomía universitaria, responder a una demanda de formación superior que tenga en cuenta la evolución del mercado de trabajo y las exigencias derivadas de la incorporación de España a la Unión Europea.

La renovación de la universidad se inicia con la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 1983, cuyo desarrollo ha llevado a regular diferentes aspectos, tanto de la organización, gobierno y gestión de las universidades, como de la organización académica y de la investigación. El proceso es, por definición, abierto hacia el futuro y constantemente revisable, por lo que la reforma total prevista se contempla a medio y largo plazo, ya que es necesario contar con la participación de los numerosos sectores sociales implicados. Hasta 1995 se ha concretado en la aprobación de los decretos que marcan las directrices generales propias de cada título, desarrollados por las universidades mediante la elaboración y aprobación de los nuevos planes de estudio. Asimismo, se han creado nuevas universidades, tanto públicas como privadas, a partir del

nuevo marco legislativo que regula las condiciones mínimas para su creación.

En este capítulo se describe de forma general la estructura y organización académica de la educación universitaria (organización de las enseñanzas, planes de estudios, centros docentes, profesorado), en función del nuevo marco legislativo que se ha señalado.

1. ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

1.1. Principios generales

La educación universitaria se fundamenta en tres principios constitucionales básicos: el derecho de todos los españoles a la educación, la libertad de cátedra y la autonomía de las universidades [L002]. Estos principios se desarrollan con la Ley de Reforma Universitaria [L004], atendiendo a los aspectos que se exponen a continuación.

Para hacer realidad el derecho de todos los españoles a acceder a los estudios superiores, se han establecido los requisitos necesarios y los procedimientos de selección para el ingreso en los centros universitarios. El acceso a estos centros y a sus diversos ciclos de enseñanza está condicionado únicamente por su capaci-

dad, que es determinada por las distintas universidades con arreglo a módulos objetivos establecidos por el Consejo de Universidades, de acuerdo con los distintos rectores de las mismas. Asimismo, y con objeto de que nadie deje de estudiar en la universidad por razones económicas, el Estado, las comunidades autónomas y las propias universidades han desarrollado una política general de becas y ayudas a los estudiantes.

Por otra parte, se asegura la libertad docente e investigadora del profesorado universitario, en virtud de la cual, y con el fin de garantizar la mejor coordinación de los profesores, se establece la estructura departamental de las universidades. Así, los *departamentos* se convierten en los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias del área de que se ocupan. Por tanto, son los responsables de las enseñanzas que se imparten en la universidad, y gozan de autonomía para establecer los criterios metodológicos, adecuándolos a las necesidades de los alumnos del área específica de su competencia y a las condiciones de organización de la investigación.

Por último, y como elemento característico de la enseñanza universitaria, se contempla la autonomía de cada universidad en materia organizativa, económica y financiera, a partir de la elaboración de sus estatutos, lo que permite garantizar el resto de los derechos, siempre dentro del marco general establecido por la LRU.

A la luz de estos principios, la LRU define la universidad como un servicio público cuya actividad consiste en la docencia, el estudio y la investigación. Sus objetivos esenciales son la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conociemien-

tos y métodos científicos o para la creación artística; el apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico, tanto nacional como de las comunidades autónomas; y la extensión de la cultura universitaria.

1.2. Organización de las enseñanzas universitarias

La autonomía de las universidades en materia docente y formativa hace que sean ellas mismas las encargadas de organizar y establecer sus ofertas de estudios, así como de elaborar y proponer los planes de estudios conducentes a la obtención de los diferentes títulos universitarios que deseen impartir, a partir del momento en que sean aprobados por el Consejo de Universidades. Ahora bien, para asegurar una educación en igualdad de condiciones para todos los alumnos y posibilitar la homologación de títulos, los planes de estudio que establecen las universidades están sujetos a unas directrices generales comunes que establecen las administraciones educativas, para que puedan ser aprobados por el Consejo de Universidades [L195] [L196], e incluyen aspectos relativos a la organización y a los planes de estudios, materias y carga lectiva.

La enseñanza universitaria se organiza en ciclos con objetivos formativos específicos y valor académico autónomo. En función de este modelo organizativo, existen cinco tipos de enseñanzas:

- a) **Enseñanzas sólo de primer ciclo**, que tienen una clara orientación profesional, sin continuidad con un segundo ciclo. No obstante, en algunos casos, los diplomados en estas carreras podrán continuar sus estudios en carreras de segundo ciclo afines, directamente o mediante la realización de *complementos de formación* que completen la formación re-

cibida en el primer ciclo y que se consideren imprescindibles.

- b) **Enseñanzas de dos ciclos sin titulación intermedia.** Estos estudios se ordenan por ciclos, pero la superación del primero no da derecho a la obtención de ningún título, por cuanto no supone un ciclo completo de formación académica, ni otorga una cualificación profesional específica.
- c) **Enseñanzas de dos ciclos con título intermedio.** En estos casos, los estudiantes comienzan cursando un primer ciclo para obtener el título de *Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico*, pudiendo continuar el segundo ciclo de los mismos estudios para obtener el título de licenciado, arquitecto o ingeniero.
- d) **Enseñanzas sólo de segundo ciclo.** Estos estudios constituyen la novedad mayor de la reforma en cuanto a la organización de los estudios universitarios. Son estudios de sólo dos años de duración conducentes al título oficial de *Licenciado, Ingeniero o Arquitecto* y a los que se accede tras la superación de determinados estudios o titulaciones de primer ciclo.
- e) **Enseñanzas de tercer ciclo.** Son estudios a los que pueden acceder los licenciados, ingenieros o arquitectos; constan de dos cursos académicos, organizados en seminarios. Este ciclo tiene como finalidad la especialización en un campo científico, técnico o artístico, así como la formación en técnicas de investigación. Para obtener el título de *Doctor*, además de superar el ciclo, los alumnos deben presentar y aprobar una tesis doctoral sobre un tema de investi-

gación inédito, en el plazo máximo de cinco años.

Además de estas modalidades conducentes a títulos con reconocimiento oficial, las universidades pueden ofrecer **cursos de especialización profesional** [L196], muy extendidos y demandados, aunque no se inscriben entre los estudios de régimen general. Son estudios dirigidos a licenciados, arquitectos o ingenieros, así como a diplomados, arquitectos o ingenieros técnicos, en su caso, y con una clara orientación hacia la aplicación profesional de los conocimientos que han adquirido tras su paso por la universidad. La estructura de los mismos y la titulación que se obtiene al realizar estos cursos dependen de cada universidad, aunque por norma general suelen tener una duración de 600 horas a lo largo de un máximo de dos años, al cabo de los cuales la universidad concede un título —sin reconocimiento oficial— de especialista, *magister* o similar.

La duración de cada uno de los ciclos descritos, a partir de la aprobación de los nuevos estudios y su puesta en marcha por las universidades, se acoge a unas normas generales, comunes a todas las titulaciones [L195], y se concreta para cada estudio universitario en los decretos que aprueban las directrices generales propias de cada uno de ellos. En general, las enseñanzas de primer ciclo tienen una duración de tres años, en los que deben superarse de 180 a 270 créditos. Las enseñanzas de primero y segundo ciclo tienen una duración de cuatro o cinco años; la duración de cada ciclo es de al menos dos años (dos o tres años el primer ciclo y dos el segundo, salvo en los estudios de Medicina en que se eleva a tres). A lo largo de estos cuatro, cinco o seis cursos deben superarse entre 300 y 450 créditos para obtener el título correspondiente. Los *créditos* se definen como la unidad de valoración del rendimiento de los alumnos, y cada uno corresponde a 10 horas de enseñanza. Los crédi-

tos se presentan de forma separada para la enseñanza teórica, la enseñanza práctica y las equivalencias que, en su caso, se establezcan para otras actividades académicas (prácticas en empresas, trabajos profesionales académicamente dirigidos, etc.). La organización de la enseñanza en créditos representa un cambio sustancial en la organización de este nivel.

En cuanto a la carga lectiva de cada titulación, se ha establecido en un mínimo de 60 créditos y un máximo de 90 por año académico. Semanalmente, se sitúa entre 20 y 30 horas, incluidas las enseñanzas prácticas. En cualquier caso, no se pueden impartir más de 15 horas semanales de enseñanza teórica. Respetando estos mínimos, las directrices propias de cada título determinan, por ciclos, el número mínimo y máximo de créditos necesarios para realizar dichas enseñanzas.

Por otra parte, las universidades pueden establecer períodos mínimos y máximos de escolaridad del alumnado. Así, cada estudiante, para superar las enseñanzas que ha elegido, tiene que asistir a la universidad durante un tiempo mínimo de escolaridad obligatoria, considerado como el tiempo de formación mínimo razonable que el estudiante necesita para obtener el título de que se trate y fuera del cual no parece posible, o pedagógicamente aconsejable, que puedan ser cursadas con provecho y superadas las enseñanzas pertinentes. Además, se establece un máximo de permanencia (por lo menos dos cursos más de los que determine el plan de estudios correspondiente), que decide el Consejo Social de cada universidad. Estos límites difieren según las enseñanzas y las universidades. Por último, y como aspecto excepcional, se contempla que los alumnos de primer curso (pudiendo ampliarse a los dos siguientes) que no superen ninguna de las asignaturas en que estén matriculados, sin que exista causa que justifique este bajo rendimiento, no podrán seguir los estudios en el mismo centro.

1.3. Planes de estudios

Además de las modalidades de enseñanza, la administración ha regulado el plan de estudios conducente a la obtención de cada título oficial. Con esta regulación se supera la tradicional consideración de aquél como un conjunto de asignaturas y horas, para ser concebido como el elemento guía que preside el desarrollo de la actividad académica para cada titulación.

Las universidades disponen de autonomía y libertad académicas para configurar con suficiente grado de diferenciación planes de estudios conducentes a un mismo título oficial. Diferenciación que puede consistir tanto en el propio carácter —rígido o flexible— del plan, como en la decisión sobre los extremos y contenidos del mismo: duración de las enseñanzas, carga lectiva, asignaturas obligatorias, oferta de materias optativas, posibilidad de equivalencias, incompatibilidades académicas, etc.

Los contenidos que recoge cada plan de estudios se agrupan en materias o asignaturas. Éstas pueden ser:

- *Materias troncales*, que constituyen los contenidos homogéneos mínimos de los planes de estudios conducentes a la misma titulación. El valor académico y profesional que tienen en todo el territorio nacional los títulos universitarios oficiales exige del Estado, en aplicación de los mandatos de la Constitución, el cumplimiento de unas mínimas condiciones de homogeneidad en los títulos universitarios que, por lo que respecta a los contenidos, vienen aseguradas por la obligatoria inclusión de estas materias en todos los planes de estudios que conduzcan a un mismo título oficial. Estas materias deben ocupar entre el 30 y el 45% del total de la carga lectiva en el primer ciclo, y del 25 al 40% en el segundo ciclo.

- *Materias definidas por cada universidad* al aprobar sus planes de estudio. De ellas, una parte tendrá carácter obligatorio para los alumnos y otras serán optativas, pudiendo elegir el alumno entre las diferentes asignaturas que ofrezca la universidad.
- *Materias de libre elección por el estudiante* de entre las ofrecidas por la universidad para cualquier titulación, o incluso de entre las ofrecidas por otras universidades, si existe el correspondiente convenio al respecto. Con ello se posibilita al alumno configurar de forma flexible su currículo. Deberán representar, al menos, el 10% de la carga lectiva total.

Junto a las materias, diferenciadas en función de los criterios anteriores, en los planes de estudio se fijan los créditos que cada una de ellas representa.

Las universidades, como entidades responsables de conceder estos títulos, tienen también la obligación de verificar el conocimiento, el desarrollo de la formación intelectual y el rendimiento de sus alumnos, para lo cual se requieren unas normas de evaluación de las enseñanzas impartidas. El Consejo Social de cada universidad es el encargado de establecer dichos criterios, aunque en el momento actual aún no se han fijado en todas las universidades. En este caso se mantienen las normas establecidas [L192], y se contempla la posibilidad de que los alumnos puedan presentarse a un número de convocatorias de examen para superar una asignatura, que oscila entre cuatro y seis, con un máximo de dos convocatorias por curso. Igualmente, los exámenes correspondientes a las dos últimas convocatorias tienen que realizarse ante tribunales constituidos por tres profesores numerarios designados por la Junta de facultad o escuela, con el fin de asegurar la imparcialidad en las califica-

ciones. Por último, y al contemplarse la posibilidad de ofrecer asignaturas cuatrimestrales, se establece igualmente la convocatoria de exámenes en febrero para la comprobación del rendimiento en ellas.

Desde 1990, se ha aprobado un conjunto de nuevas titulaciones y adaptado algunas de las existentes a las condiciones que la nueva regulación establece. Dichas titulaciones aparecen en la tabla 7.1.

2. CENTROS

Los centros encargados de impartir la enseñanza en este nivel son las universidades. La Constitución permite que éstas sean tanto de titularidad pública (estatales o dependientes de la administración autónoma donde se encuentran) como privada. Para asegurar este derecho y garantizar la calidad de los estudios impartidos, se ha establecido un conjunto de requisitos [L026] relativos a la creación de nuevas universidades y a las condiciones de las existentes.

Estos criterios hacen referencia principalmente a la estructura docente o departamental necesaria para la organización y desarrollo de las enseñanzas que se impartan. Asimismo, se resalta la importancia de la investigación en la universidad, debiendo contemplarse ésta tanto en los programas como en el presupuesto que cada una le dedica. Además, el 60% del profesorado (en proporción 1/25 respecto al número de sus alumnos) debe tener dedicación completa. Por otra parte, las universidades privadas no pueden incluir a funcionarios docentes de una pública entre sus profesores. Se exige también que al menos la mitad del profesorado posea el grado de Doctor; exigencia que es progresiva según el ciclo (30% en enseñanzas de primer ciclo, 70% en segundo ciclo y el 100% en enseñanzas de tercer ciclo).

TABLA 7.1. TITULACIONES UNIVERSITARIAS OFICIALES APROBADAS EN EL PERÍODO 1990-95 POR ÁREA Y MODALIDAD DE ESTUDIOS

HUMANIDADES	CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
Enseñanzas de 1 ^{er} ciclo			
<p>— <i>Diplomado en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Biblioteconomía y Documentación 	<p>— <i>Diplomado en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfermería • Estadística • Fisioterapia • Óptica y Optometría • Podología • Terapia Ocupacional 	<p>— <i>Diplomado en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Empresariales • Educación Social • Gestión y Administración Pública • Logopedia • Maestro. <p>Especialidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Educación Infantil — Educación Primaria — Lengua Extranjera — Educación Física — Educación Musical — Educación Especial — Audición y Lenguaje <ul style="list-style-type: none"> • Relaciones Laborales • Trabajo Social 	<p>— <i>Arquitecto Técnico</i></p> <p>— <i>Diplomado en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Máquinas Navales • Navegación Marítima • Radioelectrónica Naval <p>— <i>Ingeniero Técnico en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aeromotores • Aeronavegación • Aeronaves • Aeropuertos • Construcciones Civiles • Diseño Industrial • Electricidad • Electrónica Industrial • Equipos y Materiales Aeroespaciales • Estructuras Marinas • Explotación de Minas • Explotaciones Agropecuarias • Explotaciones Forestales • Hidrología • Hortofruticultura y Jardinería • Industrias Agrarias y Alimentarias • Industrias Forestales • Informática de Gestión • Informática de Sistemas • Instalaciones Electro-Mecánicas Mineras • Mecánica • Mecanización y Construcciones Rurales • Mineralurgia y Metalurgia • Propulsión y Servicios del Buque • Química Industrial • Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos • Sistemas de Telecomunicación • Sistemas Electrónicos • Sondeos y Prospecciones Mineras • Sonido e Imagen • Telemática • Textil • Topografía • Transportes y Servicios Urbanos

HUMANIDADES	CIENCIAS EXPERIMENTALES Y DE LA SALUD	CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	ENSEÑANZAS TÉCNICAS
Enseñanzas de 1 ^{er} y 2 ^o ciclo			
<p>— <i>Licenciado en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bellas Artes • Filología Alemana • Filología Árabe • Filología Catalana • Filología Clásica • Filología Eslava • Filología Francesa • Filología Gallega • Filología Hebrea • Filología Hispánica • Filología Inglesa • Filología Italiana • Filología Portuguesa • Filología Románica • Filología Vasca • Filosofía • Geografía • Historia • Historia del Arte • Humanidades • Traducción e Interpretación 	<p>— <i>Licenciado en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Biología • Ciencias Ambientales • CC. de la Actividad Física y del Deporte • Ciencias del Mar • CC. y Técnicas Estadísticas • Farmacia • Física • Geología • Matemáticas • Medicina • Odontología • Química • Veterinaria 	<p>— <i>Licenciado en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Administración y Dirección de Empresas • Ciencias Políticas y de la Administración • Comunicación Audiovisual • Derecho • Economía • Pedagogía • Periodismo • Psicología • Publicidad y Relaciones Públicas • Sociología 	<p>— <i>Arquitecto</i></p> <p>— <i>Ingeniero:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aeronáutico • Agrónomo • de Caminos, Canales y Puertos • de Informática • Industrial • de Minas • de Montes • Naval y Oceánico • Químico • de Telecomunicación
Enseñanzas sólo de 2 ^o ciclo			
<p>— <i>Licenciado en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Documentación • Historia y CC. de la Música • Lingüística • T^o de la Literatura y Literatura Comparada 	<p>— <i>Licenciado en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bioquímica • Ciencia y Tecnología de los Alimentos 	<p>— <i>Licenciado en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Antropología Social y Cultural • Ciencias Actuariales y Financieras • Investigación y Técnicas de Mercado • Psicopedagogía 	<p>— <i>Ingeniero en:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Automática y Electrónica Industrial • Electrónica • Geodesia y Cartografía • Materiales • Organización Industrial • Máquinas Navales

En la actualidad, existen en España 47 universidades públicas y 10 privadas. En la tabla 7.2 se refleja la distribución de universidades según su dependencia administrativa.

En todas ellas, los centros encargados de organizar los estudios son las *facultades* (que imparten enseñanzas de dos ciclos y de sólo segundo ciclo de Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas y Ciencias Experimentales, así como el tercer ciclo de dichas enseñanzas), las *escuelas técnicas superiores* (para las enseñanzas técnicas de dos ciclos o de sólo segundo ciclo y el tercer ciclo de dichas enseñanzas), las *escuelas universitarias* (donde se imparten estudios de primer ciclo únicamente) y los *colegios universitarios* (que imparten el primer ciclo de algunas licenciaturas). Con la actual legislación [L003] se define a todos estos centros como los «*órganos encargados de la gestión administrativa y la organización de las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos académicos*».

Con anterioridad a la reforma de la universidad, una facultad o escuela sólo podía impartir una única titulación, y la denominación de ésta debía coincidir con la denominación del centro. El nuevo modelo académico implantado por la LRU rompe esta rígida vinculación y establece la posibilidad de que en un mismo centro universitario puedan cursarse enseñanzas conducentes a títulos oficiales distintos (si bien, lógicamente, pertenecientes todos ellos a un mismo campo científico genérico).

Además de estos centros, las universidades cuentan con *institutos universitarios*, cuya actividad se centra fundamentalmente en la investigación. En ellos se realizan, además, actividades docentes referidas a enseñanzas especializadas o a cursos de doctorado.

Para los alumnos que reúnen los requisitos exigidos por la legislación para el **acceso a la**

universidad, que varían de acuerdo con la titulación del aspirante y el tipo de enseñanzas universitarias a las que desea acceder, el ordenamiento jurídico establece las condiciones de ingreso en los centros universitarios [L198]. En este sentido, ninguna universidad puede dejar plazas vacantes en un centro si existen solicitudes para ingresar en el mismo formuladas por alumnos que reúnen los requisitos citados. Sin embargo, y puesto que el acceso a los centros universitarios está condicionado por ella, cuando la demanda de plazas sea superior a su capacidad, se ordenan y adjudican las plazas disponibles respetando las prioridades y aplicando los criterios establecidos a tal efecto.

En primer lugar, las universidades consideran prioritariamente las solicitudes de aquellos alumnos a los que corresponda iniciar estudios en cada una de ellas; las de aquellos a los que, aun correspondiéndoles otra universidad, justifiquen un cambio de residencia; y las de los que soliciten estudios no impartidos en la universidad de procedencia (este último criterio, en las universidades situadas en las comunidades autónomas de Madrid y Cataluña, se limita a unos centros determinados). Para la aplicación de este criterio se entiende que la universidad que a efectos de ingreso corresponde a cada alumno es, con carácter general, aquella en la que haya superado las pruebas de acceso, o la universidad a la que esté adscrito o coordine el centro en el que aprobó el COU o el bachillerato, en su caso. No obstante, el Ministerio de Educación y Ciencia y las comunidades autónomas con competencias en materia de enseñanza superior pueden modificar este aspecto, de acuerdo con las universidades afectadas, y adoptar procedimientos para la distribución de los estudiantes. En el caso de que no ejerzan dicha facultad, las universidades pueden también establecer convenios para la distribución de los estudiantes.

TABLA 7.2. UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA

UNIVERSIDADES PÚBLICAS		
Dependientes del MEC	Cantabria* Castilla - La Mancha* Internacional Menéndez Pelayo** Islas Baleares*	La Rioja* UNED Zaragoza*
Andalucía	Almería Cádiz Córdoba Granada Huelva	Internacional de Andalucía** Jaén Málaga Sevilla
Asturias	Oviedo	
Canarias	La Laguna Las Palmas de Gran Canaria	
Castilla y León	Burgos León	Salamanca Valladolid
Cataluña	Autónoma de Barcelona Barcelona Girona Lleida	Politécnica de Cataluña Pompeu Fabra Rovira i Virgili
Comunidad Valenciana	Alicante Jaume I de Castellón	Politécnica de Valencia Valencia (Estudi General)
Extremadura	Extremadura	
Galicia	La Coruña Santiago de Compostela	Vigo
Madrid	Alcalá de Henares Autónoma de Madrid Carlos III	Complutense de Madrid Politécnica de Madrid
Murcia	Murcia	
Navarra	Pública de Navarra	
País Vasco	País Vasco	
UNIVERSIDADES PRIVADAS		
Iglesia Católica	Deusto Navarra	Pontificia de Comillas Pontificia de Salamanca
Laicas	Alfonso X el Sabio Antonio de Nebrija Ramón Llull	San Pablo CEU Universidad Europea de Madrid Universitat Oberta de Catalunya

(*) Universidades pendientes de ser transferidas a las comunidades autónomas.

(**) Estas dos universidades internacionales no expiden títulos de carácter oficial.

Como segundo criterio de ordenación, tienen preferencia los alumnos que han aprobado las pruebas de acceso en la convocatoria de junio sobre los alumnos que aprobaron éstas en septiembre; y, en el caso del ingreso en escuelas universitarias, las solicitudes de los alumnos que hayan aprobado el COU o el bachillerato, o hayan obtenido el título de FP II (y equivalentes a efectos de ingreso) en la convocatoria de junio, sobre aquellos que los hubieran obtenido en la convocatoria de septiembre.

En tercer lugar, y para el conjunto de los alumnos que se encuentren en cada una de las anteriores circunstancias, tienen preferencia las solicitudes de aquellos que deseen iniciar estudios que se correspondan con la opción o modalidad cursada en COU o bachillerato, respectivamente. Además, cuando en el conjunto de materias cursadas por el alumno en su opción o modalidad figuren la obligatorias de otra, éste tiene los derechos de preferencia que conceden ambas.

Una vez aplicadas las prioridades anteriores, los criterios de valoración para adjudicar plazas entre alumnos que se encuentren en la misma situación son, según corresponda en cada caso: las calificaciones definitivas obtenidas en las pruebas de acceso; la nota media del BUP y del COU, del bachillerato, o en su caso, del segundo ciclo de la reforma de las enseñanzas medias; la nota media del expediente académico de FP II o equivalente; y en el caso de los alumnos que desean acceder a algunas enseñanzas específicas (bellas artes, traducción e interpretación, etc.), la calificación resultante de promediar la nota de las pruebas de acceso y la de las pruebas de aptitudes personales que se determinan para cada caso.

Junto a las previsiones anteriores, las universidades reservan un determinado número de plazas para responder a circunstancias concretas. Así, se reserva un porcentaje de plazas en

cada uno de los centros, fijado anualmente, para ser adjudicadas a los estudiantes que las hayan solicitado, sea cual sea la universidad que les corresponda («*distrito compartido*»); un 5% de las plazas de los centros para quienes acrediten estar en posesión de titulación universitaria; un 5% de las plazas para aquellos alumnos de nacionalidad extranjera (de países no pertenecientes a la Unión Europea) que en el curso precedente hayan superado las pruebas de acceso a las universidades españolas; y, finalmente, al menos un 30% de las plazas disponibles en las escuelas universitarias a las que pueden acceder los alumnos con titulaciones de formación profesional de segundo grado (o equivalentes a efectos de ingreso).

3. PROFESORADO

El profesorado de enseñanza universitaria, cuyo régimen se ha regulado a partir de la LRU y la normativa que la desarrolla [L003][L194], está constituido en las universidades públicas por funcionarios docentes agrupados en los **cuerpos de *Catedráticos de universidad, Profesores titulares de universidad, Catedráticos de escuelas universitarias y Profesores titulares de escuelas universitarias***. En las universidades privadas, la situación de los docentes es la de contratados laborales, aunque mantienen generalmente las mismas denominaciones y categorías que en la enseñanza pública.

Además de los docentes pertenecientes a estos cuerpos, la universidad puede contar con profesores *ayudantes*, cuya actividad está orientada a completar su formación científica, pero que podrán colaborar en tareas docentes, según establezca el estatuto de cada universidad; *profesores asociados*, de entre los especialistas que desarrollen su actividad profesional fuera de la universidad; *profesores visitantes*, contratados temporalmente según las condiciones que se establezcan en los estatutos

de cada universidad; y *profesores eméritos*, entre aquellos docentes jubilados que hayan prestado servicios destacados a la universidad española al menos durante diez años.

Para **acceder a la docencia** [L003] en los niveles universitarios se requiere una serie de condiciones en cuanto a formación. Así, es necesario el título de Doctor para poder acceder a los cuerpos de catedrático y profesor titular de universidad, y catedrático de escuelas universitarias. Para ser profesor titular o ayudante de escuelas universitarias, en cambio, es suficiente con poseer el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, e incluso en algunas áreas de conocimiento específicas de estas escuelas, que son determinadas por el Consejo de Universidades, es suficiente el título de Diplomado, Arquitecto técnico o Ingeniero Técnico. Por último, para poder ser ayudante de escuelas técnicas superiores y facultades, es igualmente necesario el título de Licenciado, Arquitecto o Ingeniero, pero se exige además tener aprobados los cursos de doctorado, acreditando también dos años de actividad investigadora.

La LRU no establece la necesidad para estos docentes, como requisito para acceder a la docencia en la universidad, de ninguna capacitación pedagógica, que en otros niveles educativos se adquiere mediante cursos especiales.

En cuanto al acceso a la docencia en las universidades públicas [L194], una vez cumplidos todos los requisitos de formación exigidos, se lleva a cabo mediante un concurso que cada universidad hace público. Además, la legislación establece tanto las condiciones de acceso, laborales y de dedicación como, en los casos de personal contratado, los máximos de duración de los contratos. En las universidades privadas, el acceso a la docencia se realiza por

contrato laboral, de la misma forma que en los niveles no universitarios.

La **jornada laboral** difiere en función de la titularidad de cada universidad. En las privadas, el régimen laboral depende de las condiciones de contratación, siempre respetando los mínimos que aseguren una docencia de calidad y que se establecen en la legislación que determina la creación de centros universitarios. En el sector público [L194] [L199], la jornada laboral del profesorado universitario depende de su régimen, que puede ser de dedicación exclusiva o a tiempo parcial. Para los que tienen dedicación exclusiva, la jornada es la misma que para el resto de funcionarios de la administración pública, es decir, 37,5 horas semanales —repartidas entre actividades docentes, investigadoras y de gestión y administración de su departamento—, de las cuales ocho horas se destinan a la docencia, pudiendo incrementarse en tres horas más en casos excepcionales, y seis a tutoría. Cuando la dedicación es a tiempo parcial, la jornada se establece en función de las obligaciones de docencia —en cualquier caso, no más de seis ni menos de tres de docencia, y un número igual de horas de tutoría, semanalmente—. Además, las universidades pueden establecer otro tipo de actividades que deben desarrollar los profesores durante su jornada, aunque siempre debe tenerse en cuenta que al menos un tercio de la misma debe estar reservado a tareas de investigación.

El resto de las **condiciones laborales** de estos docentes —retribuciones, jubilación, vacaciones y otras—, se regula, del mismo modo que para el conjunto de los funcionarios de la administración pública, por el régimen estatutario de la función pública, bien el del Estado, bien el de las administraciones de las comunidades autónomas en las que aquéllos trabajen.

CAPÍTULO VIII

ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL: ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS Y DE IDIOMAS

La reforma del sistema educativo incluye también la regulación de las enseñanzas de música y de danza, arte dramático, artes plásticas y diseño y, por último, de las enseñanzas de idiomas. Aunque este tipo de enseñanzas se incluyen en las áreas y materias del régimen general ordinario como parte de los diferentes currículos, esta presencia no es suficiente para proporcionar una preparación adecuada para el ejercicio de las diferentes profesiones. Por ello, se ha establecido una regulación específica de las mismas englobándolas bajo la consideración de enseñanzas de régimen especial, con lo que se responde a sus peculiaridades y salidas profesionales, proporcionando en algunos casos una titulación equivalente a la universitaria. La LOGSE, en su Título II, establece las pautas generales para su organización y reconocimiento, facultando al gobierno para establecer nuevas enseñanzas de este régimen si así lo aconsejara la evolución de las necesidades educativas.

1. ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

Las enseñanzas artísticas tienen como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes

plásticas y el diseño [L005]. Para hacer posible esta finalidad, la nueva ordenación de estas enseñanzas establece una estructura que coordina y compatibiliza el acceso a las mismas con las enseñanzas de régimen general, facilitando la dedicación simultánea por parte de los alumnos y flexibilizando los accesos y correspondencias de unas y otras enseñanzas entre sí. Los distintos niveles que componen estas enseñanzas y los requisitos que deben cumplir los centros que las imparten se configuran atendiendo a la orientación profesionalizadora de las mismas [L203].

Se exponen en este epígrafe la ordenación y el currículo de las distintas enseñanzas artísticas, así como los aspectos generales que definen a los centros y al profesorado.

1.1. Enseñanzas de música, de danza y de arte dramático

1.1.1. Ordenación y currículo de las enseñanzas de música y de danza

Los estudios de música y danza han experimentado un gran desarrollo en las últimas décadas, reflejado en el fuerte incremento del número de alumnos y de centros. La LOGSE,

para responder a esta demanda, articula tres vías distintas de oferta formativa, dependiendo de los objetivos últimos a los que se orientan estas enseñanzas. Por un lado, estos estudios, y fundamentalmente la música, están presentes en la educación infantil, primaria y secundaria. Por otro lado, se establecen unas enseñanzas cuya finalidad es la cualificación de profesionales que vayan a desarrollar su vida activa en el ámbito de la música o de la danza, bien como intérpretes, investigadores o docentes. En tercer lugar, se regulan las escuelas específicas de música y de danza, cuyo objetivo prioritario es difundir una afición activa hacia estas manifestaciones artísticas, creando un sustrato del que surgirán agrupaciones de aficionados y un público conocedor de estas manifestaciones artísticas. Aunque el objetivo de estas escuelas no es formar profesionales, debe subrayarse que cumplen una función esencial en relación con la enseñanza profesional, al ser el medio idóneo para descubrir, desde edades tempranas, aquellos casos de especial talento y orientarlos e incluso prepararlos para acceder a estudios profesionales.

Las vías mencionadas han sido desarrolladas en cada comunidad autónoma en el ejercicio de las competencias en materia educativa, así como y para el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia, a partir de la ordenación general que el gobierno ha establecido para asegurar la unidad mínima de estos estudios en todo el Estado y la validez de las titulaciones.

Las enseñanzas encaminadas a conseguir la cualificación de futuros profesionales requieren, en ambas disciplinas, una trayectoria formativa amplia y el inicio de los estudios a edades tempranas, ya que la adquisición de las destrezas necesarias para el desempeño profesional y el desarrollo de la sensibilidad artística son procesos complejos y lentos.

Su organización comprende tres grados: *elemental*, con una duración de cuatro cursos académicos; *medio*, estructurado en tres ciclos de dos cursos académicos cada uno; y *superior*, que comprende un solo ciclo cuya duración es de cuatro o cinco años, en función de las características de las distintas especialidades de estas enseñanzas [L005].

Las administraciones educativas son las encargadas de establecer los criterios de ingreso al grado elemental que, entre otras circunstancias, tendrán en cuenta la edad idónea para iniciar estos estudios. Al término de dicho grado se expedirá el correspondiente certificado.

Asimismo, corresponde a las administraciones educativas regular el acceso al grado medio, para lo que se requiere superar una prueba específica que permita asegurar un aprovechamiento eficaz de estas enseñanzas; en todo caso, se puede acceder a cualquier curso sin haber superado los anteriores, siempre que se demuestre a través de la prueba específica correspondiente, tener los conocimientos necesarios para realizar estos estudios. Al finalizar el tercer ciclo se obtiene el *Título Profesional* en la enseñanza y especialidad correspondientes. Igualmente, pueden obtener el título de *Bachiller* los alumnos que realicen el tercer ciclo de grado medio, siempre que superen las materias comunes de bachillerato. Para ello, las distintas administraciones educativas deberán establecer los mecanismos de coordinación respecto a la organización de ambos tipos de estudios. Los alumnos que superen el tercer ciclo de grado medio de música y danza y las materias comunes de bachillerato obtendrán, además del título profesional en música o danza, el título de *Bachiller*. Para facilitar dicha coordinación de las enseñanzas de música y de danza con las de régimen general, la LOGSE prevé la creación de centros integrados, en los que los alumnos puedan cursar ambos tipos de estudios con un único currículo.

El grado superior [L209] [L200] está constituido por un solo ciclo de una duración de cuatro cursos académicos, salvo en las especialidades de composición, dirección de coro y dirección de orquesta, en el caso de las enseñanzas de música, que las administraciones educativas pueden ampliar a cinco cursos. Para acceder al grado superior es necesario estar en posesión del título de Bachiller, haber realizado los estudios de grado medio de música o danza, y superar la prueba específica regulada por el gobierno [L005]. No obstante, será posible acceder a dicho grado sin cumplir los requisitos académicos citados si se supera la prueba específica establecida para este caso. Al término de este grado se obtiene el *Título Superior*, equivalente a todos los efectos al de Licenciado universitario, requisito indispensable para el ejercicio de la docencia de estas enseñanzas en sus diversos grados. La LOGSE establece la posibilidad de que los titulados superiores de estas enseñanzas puedan realizar los estudios de doctorado que en su momento se establezcan mediante convenios de colaboración entre las administraciones educativas y las propias universidades. Según el calendario de implantación de estas enseñanzas, está previsto que este grado empiece a desarrollarse a partir del curso 1997-98 [L200].

En el marco del actual proceso de reforma del sistema educativo, se han establecido los aspectos básicos del currículo de los grados elemental, medio y superior de música, y el elemental de danza [L205][L206]. En todas las comunidades autónomas en ejercicio de sus competencias y en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia se han desarrollado los currículos correspondientes a los grados elemental y medio de música y elemental de danza, ampliándolos en función de sus necesidades y peculiaridades. Andalucía y Canarias aplican la normativa general para todo el Estado. En cualquier caso, a partir del curso 1994-95 se ha iniciado la implantación genera-

lizada de estos grados en todos los centros españoles, sustituyendo progresivamente al sistema establecido por la legislación anterior.

La **organización curricular** de las enseñanzas musicales y de danza en sus grados elemental y medio supone una novedad importante respecto al sistema anterior. Así, se responde a los principios establecidos para el resto de los niveles de régimen general: objetivos generales formulados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación. Igualmente, todos estos elementos se distribuyen en asignaturas que facilitan su organización.

En el *grado elemental de danza* no se establece ninguna especialidad, y se definen como enseñanzas mínimas las asignaturas *danza clásica* y *música*. Junto a éstas, algunas comunidades con competencias han incorporado la *danza española*.

Por su parte, en el *grado elemental de música* se establecen las especialidades instrumentales siguientes: acordeón, arpa, clarinete, clave, contrabajo, fagot, flauta travesera, flauta de pico, guitarra, instrumentos de púa, oboe, percusión, piano, saxofón, trompa, trompeta, trombón, tuba, viola, viola da gamba, violín y violonchelo. A éstas se unen la especialidad de gaita en la comunidad autónoma de Galicia [L229], txistu en las comunidades de Navarra y País Vasco [L229], y las de tenora, tible, y flabiol y tamborí en Cataluña [L232]. Asimismo se definen como enseñanzas mínimas para todas las especialidades las asignaturas de lenguaje musical y la correspondiente al estudio de la propia especialidad instrumental.

En cuanto al *grado medio*, además de las especialidades del grado elemental se añaden las de: canto, instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, y órgano. En este grado, las enseñanzas mínimas se concretan en las asignaturas de instrumento (según la espe-

cialidad), lenguaje musical, armonía y música de cámara; además, según la especialidad, se incluyen orquesta o coro.

En el *grado superior* se establecen 35 especialidades, que abarcan los cuatro grandes ámbitos en que el arte musical puede expresarse: la composición, la interpretación —incluyendo, además del canto y de las diferentes especialidades instrumentales, la dirección de coro y la dirección de orquesta—, la musicología y la pedagogía. Además de las especialidades señaladas en los grados anteriores, en éste se amplía el abanico con las de instrumentos de la música antigua, instrumentos de la música tradicional y popular, etnomusicología, jazz, flamenco —con las opciones de guitarra flamenca y flamencología— y pedagogía —con las opciones de pedagogía del lenguaje y la educación musical y pedagogía del canto y de las diferentes especialidades instrumentales—.

Son tres las áreas formativas básicas que están presentes en las diferentes enseñanzas: las materias que atañen a la especialización en el aspecto estrictamente técnico, las materias teórico-humanísticas, que garantizan una formación integral tanto en lo musical como en aspectos más genéricos del conocimiento, y las materias referidas a las diversas agrupaciones vocales, sinfónicas y camarísticas, que aseguren la existencia en los centros de formaciones estables en las que participen todos los alumnos, proyectando a su vez la actividad artística de cada centro en el entorno social en que éste se ubica.

La **evaluación** de estas enseñanzas debe ser continua e integradora, pero diferenciada según las distintas asignaturas del currículo. Se ha de realizar teniendo en cuenta los objetivos y criterios de evaluación que se recogen en el currículo de cada grado. Al igual que en los niveles de las enseñanzas de régimen general, en la evaluación se debe tener en cuenta tanto los aprendi-

zajes de los alumnos como los procesos de enseñanza y la propia práctica docente.

En cuanto a la **promoción** de los alumnos, se establece que éstos podrán permanecer un máximo de cinco años en el grado elemental de estas enseñanzas —sin superar los dos años en un mismo curso—, mientras que en el grado medio este máximo es de ocho años —y no más de tres en cada ciclo, ni más de dos en un mismo curso—; para el grado superior, estos criterios aún no han sido desarrollados por las distintas administraciones de las comunidades en ejercicio de competencias.

Un caso especial lo constituyen los estudios de canto, ya que, hasta tanto no se implante el grado superior de la nueva ordenación de las enseñanzas de música, pueden cursarse en los conservatorios de música, así como en la Escuela Superior de Canto de Madrid.

1.1.2. *Ordenación y currículo de las enseñanzas de arte dramático*

Estas enseñanzas tienen como **finalidad la cualificación de los profesionales de la interpretación, la escenografía, la dirección de escena y la dramaturgia** [L204]. A su vez, dentro de estas especialidades, se abren distintas opciones o itinerarios formativos, en función del futuro ejercicio profesional. Su implantación se ha iniciado a partir del curso 1992-93 y se completará en el curso 1995-96, sustituyendo en su totalidad el sistema anterior a la LOGSE.

Las enseñanzas de arte dramático comprenden un único grado de carácter superior, con una duración de cuatro años [L204]. Para el **acceso** a ellas es necesario estar en posesión del título de Bachiller y superar una prueba específica de ingreso. La ley permite igualmente acceder a estos estudios sin cumplir los re-

quisitos académicos, previa superación de una prueba en la que se demuestren las habilidades necesarias. Esta vía excepcional sólo es de aplicación a los aspirantes mayores de 20 años.

Una vez superados estos estudios se obtiene el *Título Superior de Arte Dramático*, en el que constará la especialidad cursada, que es equivalente a todos los efectos al de Licenciado universitario. Con él se posibilita el ejercicio profesional, tanto en el ámbito teatral propiamente dicho, como en producciones de cine y televisión. También existen las vías profesionales de carácter docente en las propias escuelas superiores de arte dramático, en talleres de teatro o en centros de educación secundaria.

La **organización curricular** de estos estudios se concentra, como se ha señalado, en un único grado con tres especialidades: dirección de escena y dramaturgia —con las opciones de dirección de escena y de especialistas en dramaturgia y en teoría del hecho teatral—, escenografía y, por último, interpretación. Esta última cuenta con cuatro opciones diferentes, según los elementos expresivos en que se fundamenta: textual, corporal, de manipulación de objetos y teatro musical. En función de cada una de estas especialidades y opciones se establecen las distintas materias, contenidos y horarios lectivos.

La **evaluación** se basa en la consecución de los objetivos generales de cada especialidad u opción, así como de los específicos establecidos por las administraciones educativas o por los centros en los proyectos curriculares. Dicha evaluación ha de ser continua y diferenciada en cada una de las asignaturas del currículo. Además, debe tener un carácter integrador en relación con el futuro perfil profesional del alumno.

La **promoción** de un curso a otro superior se hará siempre que el alumno no tenga califi-

cación negativa en tres o más asignaturas. Para superar cada asignatura se cuenta con cuatro convocatorias, y en ningún caso se podrá permanecer más de seis cursos académicos en los centros.

Estas enseñanzas sólo han sido desarrolladas por el Ministerio de Educación y Ciencia en su ámbito de gestión [L215], y por las comunidades de Andalucía [L218], Cataluña [L233] y Valencia.

1.1.3. Centros

Los centros dedicados a impartir enseñanzas artísticas son muy diversos debido a la complejidad y diferencias existentes entre dichas enseñanzas, los objetivos que persiguen e incluso la titularidad de los propios centros. Regidos por una normativa general común a todo el Estado, cada comunidad autónoma en ejercicio de sus competencias ha establecido las condiciones necesarias para autorizar la creación de los diferentes centros que vayan a impartir cada una de estas enseñanzas, así como los mecanismos de control que permitan garantizar una enseñanza de calidad.

A. Centros de música y danza

Las enseñanzas de música y danza, como se ha señalado, pueden estar orientadas, bien a actividades formativas de orientación profesional, según sus distintas especialidades, ofreciendo titulación oficial, bien a favorecer la formación en estas disciplinas de todas aquellas personas que deseen adquirir una educación específica sin perseguir una finalidad profesional. En función de esta diferencia, los centros que imparten dichas enseñanzas, tanto públicos como privados, difieren en cuanto a requisitos y denominación.

Los *conservatorios* son los centros públicos encargados de desarrollar las enseñanzas de música y de danza. Su denominación difiere en función de los grados que impartan de dichas enseñanzas, pudiendo ser:

- *Elementales*. Imparten las enseñanzas correspondientes a los cuatro cursos del grado elemental de música o de danza. Tienen un mínimo de 80 puestos escolares.
- *Profesionales*. Imparten el grado medio de las enseñanzas de música o danza y, en su caso, pueden impartir las enseñanzas correspondientes al grado elemental. Tienen un mínimo de 180 puestos escolares en los centros de música y de 90 en los de danza.
- *Superiores*. Imparten únicamente las enseñanzas de música o de danza correspondientes al grado superior. Tienen un mínimo de 240 puestos escolares en los centros de música y de 100 en los de danza.

Además de los conservatorios, las enseñanzas de música y de danza en sus grados elemental y medio pueden impartirse en *centros integrados* que faciliten a los alumnos la posibilidad de cursar simultáneamente dichas enseñanzas con las de régimen general. Estos centros pueden integrar los siguientes niveles y grados: educación primaria y el grado elemental de música o danza; y educación secundaria obligatoria, las materias comunes de bachillerato y los tres ciclos del grado medio de música o danza. Las condiciones por las que se rigen estos centros son las mismas que las requeridas para los correspondientes centros de enseñanzas de régimen general [L027], además de un conjunto de requisitos de infraestructura y de equipamiento necesarios para impartir las enseñanzas especializadas de cada grado [L203].

Los centros privados, por su parte, pueden ofrecer también este tipo de estudios conducentes a títulos oficiales, bajo la denominación de *centros autorizados* en la enseñanza y grado correspondientes [L203].

Junto a éstos, tanto las administraciones públicas como las entidades privadas pueden ofrecer otro tipo de enseñanzas sin validez académica, en las denominadas *escuelas de música y danza* [L214]. Las condiciones mínimas de funcionamiento y equipamiento exigidas para autorizar el desarrollo de las actividades en estas escuelas han sido reguladas por la mayoría de las administraciones con competencias en esta materia. La oferta de estas escuelas combina la enseñanza musical clásica con la enseñanza de instrumentos, géneros, formas y estilos, tanto tradicionales (txistu, txalaparta y alboka, en el País Vasco [L240]) como contemporáneos (rock, pop, electrónica, etc.).

B. Centros de arte dramático

Estas enseñanzas se imparten en las *escuelas superiores de arte dramático* y en los *centros superiores privados* autorizados de enseñanzas de arte dramático. En todos ellos es necesario ofrecer al menos dos especialidades para que sea autorizada su actividad docente, y una de ellas debe ser interpretación. Deben disponer al menos de 90 puestos escolares y tienen que cumplir un conjunto de requisitos específicos referidos a instalaciones y condiciones materiales pertinentes: espacios docentes, teatro, biblioteca y vestuarios.

1.1.4. Profesorado

A partir de la LOGSE se ha producido una reordenación de los distintos **cuerpos** de funcionarios docentes que afecta a todo el profesorado. En este sentido, los profesores encar-

gados de desarrollar las distintas enseñanzas artísticas señaladas se integran en los siguientes cuerpos [L005]:

- Cuerpo de *Profesores de Música y Artes Escénicas*. Imparten, de acuerdo con sus especialidades, las enseñanzas correspondientes a los grados elemental y medio —y, excepcionalmente, aquellas materias del grado superior que se determinen— de las enseñanzas de música y de danza. Asimismo, imparten las enseñanzas correspondientes a los estudios de arte dramático. En este cuerpo han sido integrados los profesores auxiliares de conservatorios de música, declamación y escuela superior de canto.

Para el ingreso en el Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas es necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o titulación equivalente, además de haber cursado las materias pedagógicas necesarias para poder ejercer labores de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo.

- Además de estos cuerpos, las administraciones competentes podrán contratar *profesores especialistas*, de acuerdo con la regulación que se establezca al respecto. Asimismo, y en el caso de las enseñanzas superiores de música y artes escénicas, se podrá contratar, con carácter eventual o permanente, especialistas de nacionalidad extranjera.
- Asimismo, los centros podrán contratar, en el caso de los grados superiores de estas enseñanzas, a *profesores especialistas* y contar con la figura del profesor emérito.

Por otra parte, se contempla la posibilidad de que los funcionarios docentes a que se vie-

ne haciendo referencia puedan impartir enseñanzas de régimen general en situaciones concretas, bajo las condiciones y por el tiempo que se determinen, en función de las necesidades de dichas enseñanzas.

1.2. Enseñanzas de artes plásticas y diseño

Las profesiones relativas al diseño y a las artes plásticas se caracterizan por su enorme diversificación, que abarca desde las artesanías más antiguas hasta los diseños más avanzados. Estas enseñanzas comprenden estudios relacionados con las artes aplicadas, los oficios artísticos, el diseño en sus diversas modalidades y la conservación y restauración de bienes culturales [L005]. Con su actual regulación, estos estudios se integran en el sistema educativo, actualizándose para ello la anterior oferta formativa mediante la creación de nuevos ámbitos o la transformación de los ya existentes.

Estas enseñanzas, por tanto, se incorporan al sistema educativo en tres niveles diferentes, integrando saberes tradicionales de las artes aplicadas con los diseños más actuales, y aunando las ventajas de los nuevos sistemas, técnicas e instrumentos con los componentes de innovación y diferenciación, que introducen una nueva proyección a las antiguas profesiones de este ámbito laboral a la vez que integran otras nuevas.

1.2.1. Ordenación y currículo de los ciclos formativos de artes plásticas y diseño

Estos estudios profesionales se distinguen por su carácter artístico-plástico, su prueba de acceso y el proyecto final, aspectos todos ellos que aportan un elemento que los diferencia de la formación profesional, lo que justifica su

consideración en el capítulo de enseñanzas de régimen especial.

La regulación de las enseñanzas de artes plásticas y diseño se encuentra en proceso de transición, realizándose la implantación anticipada en algunos centros, hasta que en el curso 1997-98 se generalice la oferta, sustituyendo a las antiguas enseñanzas de artes aplicadas y oficios artísticos.

En sus dos primeros niveles, la LOGSE organiza estas enseñanzas en ciclos formativos de artes plásticas y diseño, que constituyen un puente entre el mundo educativo y el mundo del trabajo en el ámbito de las artes plásticas y el diseño, sirviendo de instrumento para la inserción en el ámbito artístico de personas con claras aptitudes y vocación para este campo, y que quieran iniciar, actualizarse o progresar en su formación dentro del ámbito de las enseñanzas artísticas.

Estos dos niveles se organizan en dos grados: ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior.

A. *Ciclos formativos de artes plásticas y diseño de grado medio*

La duración de estos ciclos es variable, comprendiendo las enseñanzas impartidas en el centro, una fase de prácticas en empresas, estudios o talleres y una obra final. La enseñanza impartida en el centro se estructura en módulos de tipo teórico y teórico-práctico, y clases prácticas, impartidas estas últimas en talleres específicos.

Con estos ciclos se trata de facilitar la incorporación a la vida laboral artística de alumnos procedentes de la enseñanza secundaria que encuentran en este nivel el ámbito donde poder desarrollar potencialidades artísticas no con-

templadas suficientemente en el sistema educativo anterior. Su objetivo es proporcionar una cualificación completa para el desarrollo de actividades artístico-profesionales que supongan el dominio de los oficios y técnicas artísticas que se contemplan. La regulación de estos ciclos ya se ha iniciado, implantándose anticipadamente en algunos centros durante el curso 1995-96.

El acceso a estos ciclos se realiza mediante una prueba, desde la educación secundaria obligatoria o tras haber superado los cursos declarados equivalentes al título de Graduado en Educación Secundaria, estando exentos de ella los alumnos que hayan superado con aprovechamiento los cursos comunes de artes aplicadas y oficios artísticos de los anteriores planes de estudio. De igual forma estarán exentos de la prueba los alumnos que ya posean otro título de Técnico o Técnico Superior de la familia profesional a la que quieren acceder.

También podrán acceder a estos estudios aquellas personas que, careciendo de los requisitos establecidos, tengan más de 16 años y superen una prueba en la que se demuestre tanto la madurez intelectual necesaria para este nivel como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

Una vez superados los módulos del ciclo formativo, el alumno realizará una obra final, que deberá asimismo superar para obtener el título. En ella, el alumno acreditará el dominio de los conocimientos y métodos científicos y artísticos exigibles para el ejercicio profesional correspondiente a la especialidad cursada.

La **titulación** obtenida tras superar los estudios es la de *Técnico de Artes Plásticas y Diseño*, en la especialidad correspondiente.

B. Ciclos formativos de artes plásticas y diseño de grado superior

Los ciclos formativos de grado superior responden a la necesidad de formar profesionales que, además del dominio de un oficio y de las técnicas artísticas que éste requiere, estén capacitados para realizar trabajos que impliquen responsabilidad de proyección, coordinación y realización de los procesos técnicos y artísticos.

Hasta el momento se han aprobado los títulos, el currículo y las condiciones de acceso de las enseñanzas correspondientes a los ciclos de grado superior de la familia profesional de las *artes aplicadas de la escultura* [L210][L208] y los títulos de la familia profesional *joyería de arte*, estando pendientes de aprobación las familias profesionales de *artes aplicadas al muro*, *artes aplicadas al libro*, *cerámica artística*, *diseño gráfico*, *artes aplicadas a la indumentaria*, *diseño industrial*, *diseño de interiores*, *textiles artísticos*, *artes aplicadas al espectáculo*, *arte floral* y *vidrio artístico*, así como los títulos correspondientes a los ciclos formativos de grado medio de la familia profesional de las *artes aplicadas de la escultura*. La generalización de estas enseñanzas se iniciará en el curso 1997-98, hallándose implantadas actualmente de forma anticipada en varios centros.

La duración de estos ciclos se sitúa alrededor de las 2000 horas, repartidas a lo largo de dos cursos académicos. Los ciclos están constituidos, como en el caso de los de grado medio, por las enseñanzas impartidas en el centro, una fase de prácticas en empresas, estudios o talleres y un proyecto final. La enseñanza impartida en el centro se estructura en módulos de tipo teórico y teórico-práctico, y en clases prácticas, impartidas generalmente en talleres específicos.

El **acceso** de los alumnos procedentes del bachillerato a estos ciclos se realiza mediante

una prueba. Están exentos de realizar la prueba de acceso: los alumnos que hayan superado los estudios experimentales de bachillerato artístico; los que hayan cursado en el bachillerato de artes las tres materias que se establecen para cada familia profesional; los que posean el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño correspondiente a otro ciclo formativo de la misma familia profesional; y quienes tuvieran el Título de Graduado en Artes Aplicadas en especialidades del ámbito de las artes aplicadas que corresponda.

También podrán acceder a estos estudios aquellas personas que, careciendo de los requisitos establecidos, tengan más de 20 años y superen una prueba en la que demuestren tanto la madurez intelectual requerida para este nivel como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes.

El proyecto final debe acreditar el dominio de los conocimientos y métodos científicos y artísticos exigibles para el ejercicio profesional en la correspondiente especialidad, para lo cual los alumnos, una vez concluidos sus estudios en el centro presentarán un proyecto de la especialidad cursada, con una memoria que incluya las necesidades funcionales, sociales y artísticas que se deben satisfacer, así como las previsiones y cálculos tecnológicos del coste y de los medios que resultarían precisos para la ejecución de lo proyectado. Este proyecto será evaluado conjuntamente por profesores del centro y profesionales o artistas de reconocido prestigio. La incorporación a los ciclos formativos del proyecto final y de la fase de formación práctica en empresas, estudios y talleres, es pieza clave en la construcción de este modelo formativo, por la intervención de profesionales, entidades e instituciones que colaboran en ellos, contribuyendo desde planteamientos reales a la concreción de proyec-

tos educativos que anticipen soluciones de solvencia en el mercado de las industrias culturales.

El **título** obtenido tras superar estos estudios es el de *Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño*, en la especialidad cursada.

1.2.2. Ordenación y currículo de los estudios superiores

Además de las enseñanzas anteriores, se establecen los cauces para organizar otras enseñanzas artísticas que tienen la consideración de *estudios superiores*, y cuya titulación es equivalente a la de Diplomado universitario. La LOGSE establece, dentro de esta categoría, las correspondientes a las especialidades de *conservación y restauración de bienes culturales* y las enseñanzas de *diseño*, abriendo además la posibilidad de organizar otras que, por su alcance, contenido y características, así lo aconsejen.

A. Estudios de conservación y restauración de bienes culturales

Los estudios de conservación y restauración de bienes culturales fueron los primeros que se desarrollaron de acuerdo con la LOGSE y que se hallan regulados [L202] [L212] e implantados (con la excepción de la especialidad de textiles). Asimismo, Cataluña [L230] y Galicia [L236] ya han desarrollado también la legislación correspondiente a estos estudios, en ejercicio de su competencia.

Para **acceder** a estos estudios es necesario estar en posesión del título de Bachiller, según lo dispuesto en la LOGSE, y superar una prueba de acceso que valore la madurez, los conocimientos y las aptitudes para cursar con aprovechamiento estas enseñanzas.

El **plan de los estudios** de conservación y restauración de bienes culturales estructura el currículo en un sólo ciclo compuesto por tres cursos académicos, de los cuales el primero es común a las cinco especialidades en que se organizan estas enseñanzas y que son las siguientes:

- Conservación y restauración de arqueología.
- Conservación y restauración de pintura.
- Conservación y restauración de escultura.
- Conservación y restauración del documento gráfico.
- Conservación y restauración de textiles.

Estas enseñanzas tienen como **objetivo** la formación de los profesionales a los que han de encomendarse las tareas de conservación y restauración de las obras y objetos que integran el patrimonio artístico. La consecución de los objetivos será el criterio que se deberá tener en cuenta a la hora de evaluar el rendimiento de los alumnos. Por ello, se contempla la **evaluación** como una actividad continua, aunque diferenciada por asignaturas. Al igual que en el resto de las enseñanzas artísticas, los alumnos no pueden promocionar a cursos superiores si obtienen calificaciones negativas en más de dos asignaturas, disponiendo asimismo de cuatro convocatorias para superar cada una de ellas. En cualquier caso, los alumnos que acceden a estos estudios no podrán permanecer en los centros más de cinco cursos académicos. El título obtenido es el de *Conservación y Restauración de Bienes Culturales*.

B. Estudios de diseño

Los estudios de diseño se encuentran actualmente en período de regulación y se implantarán a partir del curso 1997-98.

1.2.3. Centros

Los centros en que se imparten estas enseñanzas reciben denominaciones diferentes en función del tipo de estudios que ofrecen y de su titularidad [L203]. Con ello, se cambia la denominación de los centros públicos que han impartido hasta el momento estas enseñanzas, sustituyéndose con el nombre genérico de escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos por el de *escuelas de arte*, pasando éstas a impartir ciclos formativos de artes plásticas y diseño y bachillerato (modalidad de arte). Los centros públicos que ofrezcan estudios superiores reciben el nombre de *escuelas superiores* en la enseñanza correspondiente. En la actualidad, existen ya las *escuelas superiores de conservación y restauración de bienes culturales*, no habiendo iniciado aún su actividad las *escuelas superiores de diseño*. En el caso de los centros privados, se consideran *centros autorizados* de la enseñanza correspondiente.

Independientemente de su titularidad, estos centros deben cumplir unas condiciones mínimas para ser autorizados, entre las que se incluyen, además de un conjunto de requisitos relativos a instalaciones y condiciones materiales, la necesidad de impartir, en el caso de las escuelas de arte, al menos dos ciclos formativos, y contar con 60 puestos escolares como mínimo; las escuelas de conservación y restauración de bienes culturales, por su parte, deben impartir al menos tres de las especialidades reguladas, y las escuelas superiores de diseño, una de ellas.

1.2.4. Profesorado

En los centros públicos, el profesorado cualificado para impartir estas enseñanzas puede pertenecer a dos cuerpos:

- Cuerpo de *Profesores de Artes Plásticas y Diseño*.

- Cuerpo de *Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño*.

Para **acceder** al cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño es necesario estar en posesión del título de Doctor, Ingeniero, Arquitecto, Licenciado o titulación equivalente, y superar el correspondiente proceso selectivo.

Una vez que han accedido a dicho cuerpo, y tras cumplir un conjunto de requisitos de experiencia docente (ocho años como mínimo), estos docentes podrán adquirir la *condición de catedráticos* de artes plásticas y diseño, tras superar un concurso en que se acredite su capacidad en el área correspondiente. Se reconoce adquirida esa condición a los profesores que pertenecían anteriormente al cuerpo de profesores de término de las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos.

Para acceder al cuerpo de Maestros de Taller de Artes Plásticas y Diseño, además de superar igualmente un proceso de selección que acredite su capacitación para la docencia en el área a la que opten, se requiere la titulación de Diplomado, Arquitecto técnico, Ingeniero técnico o equivalente.

El Gobierno, de acuerdo con las comunidades autónomas, podrá establecer, para determinadas áreas o materias de las enseñanzas artísticas, las equivalencias de determinadas titulaciones con las exigidas para ejercer actividades de docencia en estas enseñanzas, siempre que las mismas garanticen los conocimientos adecuados. En este caso, podrá exigirse una experiencia profesional en un campo laboral relacionado con la materia o área a la que se aspire.

Además del profesorado de los cuerpos señalados anteriormente y al margen de las condiciones de titulación ya mencionadas, los centros podrán contratar a *profesores especialistas*

que puedan aportar sus conocimientos vinculados al mundo profesional.

Por último, los funcionarios docentes a que se viene haciendo referencia pueden también impartir enseñanzas de régimen general, en situaciones concretas que, en cada caso, deben ser determinadas por la correspondiente administración educativa.

2. ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Las enseñanzas de idiomas han experimentado una fuerte demanda debido a la importancia creciente que en toda sociedad moderna tiene el conocimiento de otras lenguas, reforzada por la activa participación española en foros internacionales y la pertenencia a la Unión Europea. La oferta de esta formación proviene de iniciativas diversas, muchas de ellas privadas, además de las escuelas oficiales de idiomas. Las universidades cuentan con institutos de idiomas, adscritos, por lo general, a las facultades de filología, en los que se puede estudiar diferentes idiomas. Con estas enseñanzas se fomenta especialmente el estudio de las lenguas cooficiales del Estado [L244], así como los idiomas europeos [L241][L243]. Estos estudios son compatibles con el resto de las enseñanzas del sistema educativo, a partir de los catorce años.

2.1. Ordenación y currículo de las enseñanzas de idiomas

La LOGSE establece que las enseñanzas de idiomas impartidas en las escuelas oficiales tienen la consideración de enseñanzas de régimen especial. Estas enseñanzas se ordenan en dos niveles [L241]: el primero, de carácter instrumental, va encaminado a proporcionar a los alumnos el conocimiento de la lengua elegida, su comprensión y expresión oral y escri-

ta. Su duración es de cinco años y se organiza en dos ciclos. El segundo nivel, de carácter terminal, tiene la finalidad de preparar a los alumnos para el ejercicio de las profesiones de traductor, intérprete consecutivo o simultáneo, o cualquier otra que, fundada en el dominio específico de un idioma, sea aprobada por el gobierno. No obstante, el desarrollo de esta normativa se ha llevado a efecto, exclusivamente, para el primer nivel de estas enseñanzas [L242], por lo que en las escuelas oficiales de idiomas sólo se puede cursar dicho nivel de la nueva ordenación.

El primer nivel de las enseñanzas de idiomas se articula en dos ciclos: el *ciclo elemental*, de tres cursos, y el *ciclo superior*, de dos cursos, con una duración mínima de 360 y 240 horas, respectivamente. Este nivel comprende como materia única de sus enseñanzas la lengua objeto de estudio, en sus aspectos fonético, morfosintáctico, léxico, sociolingüístico y cualquier otro que contribuya al dominio de la misma.

Para acceder al ciclo elemental se requiere haber cursado el primer ciclo de educación secundaria obligatoria, o estar en posesión del título de Graduado Escolar, del Certificado de Escolaridad o del de Estudios Primarios. En este ciclo se pretende el conocimiento de los aspectos básicos de la lengua objeto de estudio, así como la adquisición de las destrezas comunicativas fundamentales en dicha lengua, mediante una metodología que potencie la creatividad y actividad del alumno. Al finalizarlo se obtiene una *certificación académica*, que acredita haber alcanzado los objetivos previstos.

Para acceder al ciclo superior se requiere estar en posesión de la certificación académica que acredite haber superado el ciclo elemental. El ciclo superior se ordena como una continuación de los conocimientos y destrezas adquiri-

dos en el ciclo anterior, completándose el dominio del idioma y la capacidad del alumno para utilizarlo en diferentes situaciones de comunicación, tanto oral como escrita. Al finalizar los cursos que componen este ciclo y tras demostrar el dominio de los objetivos propuestos, se obtiene un *certificado de aptitud* [L245], que permite convalidar el idioma cursado por el correspondiente en BUP, COU y FP de primer y segundo grado [L242].

Además de la estructura de estos estudios, el Gobierno, en el ámbito de la actual reforma, ha establecido las **enseñanzas mínimas** del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros, correspondiendo a cada administración educativa adoptar las medidas precisas para el desarrollo de estos programas [L243]. Así, los objetivos generales del ciclo elemental van dirigidos a que los alumnos adquieran un nivel básico de competencia en la expresión y comprensión de la lengua objeto de estudio, tanto en su forma hablada como escrita, para que sean capaces de utilizarla en situaciones cotidianas como elemento de comunicación. Se pretende proporcionar a los alumnos información básica acerca de las características fonéticas, estructuras y normas de interacción comunicativa que condicionan el uso de la lengua objeto de estudio, así como acerca de los aspectos culturales de los países en que se habla dicha lengua, que pueden tener influencia en las situaciones sociales más frecuentes. Por su parte, el ciclo superior tiene como objetivo principal el desarrollo de la capacidad creativa del alumno en el uso del idioma, hasta un grado que le permita una mayor flexibilidad y matización en su comprensión y expresión. Se trata de ampliar y profundizar en el estudio de las características gramaticales y normas de interacción comunicativa de la lengua estudiada, así como de intensificar el contacto con los acentos, estilos y variedades más comunes de la misma, a fin de que el alumno consiga una

mayor capacidad de comunicación en las distintas comunidades de hablantes y en diferentes contextos culturales.

Al igual que ocurre con los idiomas extranjeros, el Gobierno establece los contenidos mínimos correspondientes a las lenguas españolas, es decir, el castellano, el catalán, el gallego y el euskera [L244], que también se imparten en las escuelas oficiales de idiomas. El ciclo elemental de las lenguas españolas tiene como objetivo principal la adquisición de un nivel básico de competencia en la expresión y comprensión de la lengua que se esté estudiando, tanto hablada como escrita, para que el alumno sea capaz de utilizarla en situaciones cotidianas como instrumento de comunicación. También en este caso se pretende dar a los alumnos informaciones básicas acerca de las características fonéticas, estructuras y normas de interacción comunicativa de la lengua, así como de los aspectos culturales del ámbito geográfico en que se habla dicha lengua. El alumno debe desarrollar la competencia comunicativa así como la gramatical. Los programas se desarrollan de acuerdo con una serie de contenidos, relativos a las intenciones y actos del habla, a los contenidos fonético, gramatical y léxico y a los aspectos culturales. El objetivo prioritario de estas enseñanzas es, no sólo reconocer y producir el lenguaje de manera correcta, sino también que se utilice en la situación apropiada.

La LOGSE anima además a las administraciones educativas a que fomenten la enseñanza de idiomas a distancia. Así, el Ministerio de Educación y Ciencia ha desarrollado para su ámbito de gestión el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas de idiomas [L246]. Igualmente, algunas comunidades han desarrollado los mecanismos necesarios para implantar la enseñanza a distancia en sus ámbitos de competencia. Así, en Andalucía se ha comenzado a impartir la enseñanza

del inglés, en la modalidad a distancia, con carácter experimental, y en la Comunidad Foral de Navarra se ha creado la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia. Por otra parte, en la Comunidad Valenciana se han establecido cursos para la actualización de conocimientos y el perfeccionamiento profesional de las personas adultas.

Actualmente se imparten los siguientes idiomas extranjeros y lenguas cooficiales: alemán, árabe, catalán, chino, danés, español para extranjeros, euskera, francés, gallego, griego, inglés, italiano, japonés, neerlandés, portugués, rumano y ruso.

2.2. Centros

Los centros públicos encargados de impartir las enseñanzas de idiomas son las *escuelas oficiales de idiomas*. Junto a ellos, y para la modalidad de enseñanzas de idiomas a distancia, existen centros públicos autorizados por la administración educativa, bajo las directrices, coordinación y asesoramiento del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia. Por último, pueden impartirse estas enseñanzas en centros públicos de enseñanza secundaria autorizados, que tienen la consideración de extensiones de la escuela oficial de idiomas que por criterios de proximidad geográfica les corresponda. Por último, en el ámbito privado, las administraciones autorizan la creación de centros para impartir dichas enseñanzas, aunque éstos no pueden ofrecer titula-

ciones con reconocimiento académico o profesional.

2.3. Profesorado

Para poder impartir las enseñanzas de idiomas en las escuelas oficiales de idiomas y en los centros asociados de educación a distancia, es requisito imprescindible ser funcionario del cuerpo de *Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas* [L005], en el que se integran los funcionarios que pertenecen a los cuerpos de Profesores Numerarios Agregados y Catedráticos Numerarios de Escuelas Oficiales de Idiomas.

Para el ingreso en el cuerpo de Profesores de las Escuelas Oficiales de Idiomas es necesario estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Arquitecto, Ingeniero o equivalente, a efectos de docencia, y superar el correspondiente proceso selectivo [L297][L300].

Los funcionarios pertenecientes a este cuerpo pueden adquirir la condición de catedráticos después de ocho años de experiencia como profesores numerarios, en función de los méritos acreditados (trabajo desarrollado, cursos de formación y perfeccionamiento superados y méritos académicos) y tras la superación de una prueba consistente en la exposición de un tema de su especialidad.

En el caso de los centros privados, tanto el acceso como la situación del profesorado se rige por los convenios y condiciones contractuales de ámbito privado que se establezcan.

CAPÍTULO IX

EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

La educación de las personas adultas representa una de las acciones del sistema educativo encaminadas a hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades. Mediante la misma, se da respuesta a las necesidades educativas de los ciudadanos, proporcionándoles así oportunidades para su desarrollo integral en los distintos aspectos de formación básica, profesional, cultural y personal. Se inspira en el principio de educación permanente y tiene como finalidad facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas del sistema.

1. ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

Antes de 1970 se habían desarrollado iniciativas y programas de educación de adultos; sin embargo, con la Ley General de Educación se inicia el desarrollo teórico y el impulso de estas enseñanzas. Desde entonces, la educación de adultos ha ido experimentando un progresivo aumento tanto cualitativo como cuantitativo, debido a la creciente demanda de los estudios ofrecidos.

La LOGSE, en su Título III, establece un nuevo marco legal que supera la anterior asociación casi exclusiva de la educación de la persona adulta con programas de alfabetización

o con la compensación del fracaso y abandono escolar. Aun conservando y promoviendo las actuaciones compensatorias de desigualdades educativas, la actual concepción contempla la educación de adultos como una enseñanza normalizada mediante la cual el sistema educativo asume la respuesta a las demandas de cualificación, actualización, readaptación y promoción profesional de la población adulta. De esta forma se garantiza a toda la población el derecho a la educación y se facilita el acceso a todos los niveles y grados, adaptados a las diferentes necesidades.

Este nuevo marco legal responde a un modelo abierto, integrador y continuo. Abierto, ya que permite atender a la diversidad del alumnado y adecuar la enseñanza a las formas de aprendizaje de la población destinataria. Integrador, porque pretende atenuar las divisiones entre la formación inicial y la continua, entre la educación general y la profesional, y entre los conocimientos académicos, los técnicos y los prácticos. Y continuo, al proponer el autoaprendizaje basado en las experiencias, necesidades e intereses de los alumnos, así como la evaluación formativa, continua e integradora, como principios organizativos y metodológicos básicos.

La educación de personas adultas tiene como **objetivos** la adquisición y actualización de la

formación básica, facilitando el acceso a los distintos niveles del sistema educativo; la mejora de la cualificación profesional o la adquisición de la preparación necesaria para el ejercicio de otras profesiones; y el desarrollo de la capacidad requerida para participar en la vida social, cultural, política y económica.

Todas las comunidades autónomas han incorporado los objetivos anteriormente mencionados, comunes a todo el Estado, y han añadido otros, de carácter singular, propios de cada una. En Cataluña, a modo de ejemplo, se destaca el conocimiento de la realidad catalana en todos sus aspectos y, de manera específica, todo lo relacionado con la lengua y la cultura. La preocupación por facilitar la integración plena de los ciudadanos de Cataluña en Europa también representa una novedad digna de mención.

La LOGSE establece que la oferta educativa para personas adultas, en el marco de la educación reglada, debe contemplar enseñanzas adaptadas a sus condiciones y necesidades, y que permitan adquirir los conocimientos correspondientes a los nuevos niveles de educación básica (primaria y secundaria obligatoria) [L248] y a los no obligatorios (bachillerato y formación profesional reglada). A estas enseñanzas podrá acceder la persona adulta siempre que disponga de la titulación requerida. No obstante, para aquellas personas que no cumplan dicho requisito, se establecerán pruebas extraordinarias o específicas que permitan obtener los títulos correspondientes a cada nivel. Por último, se realizarán pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años. El Ministerio de Educación y Ciencia y las comunidades autónomas están desarrollando esta oferta educativa y la completan con una educación no formal consistente en programas encaminados a proporcionar alfabetización, formación orientada al trabajo, formación personal y cultural y aprendizaje de idiomas.

Hoy ya es una realidad la renovación de la oferta de enseñanzas ajustada a la evolución de las demandas y necesidades de las personas adultas. Los centros específicos de educación de adultos han enriquecido sus ofertas. Así, junto a la cada vez menos demandada alfabetización, se está impartiendo una formación básica con un marcado carácter instrumental, que va a permitir que muchos adultos continúen con éxito su formación profesional, o bien que accedan y cursen con aprovechamiento la educación secundaria adaptada a las personas adultas [L247] [L249].

Por otra parte, con objeto de brindar idénticas oportunidades a las personas que tienen dificultad para asistir con regularidad a actividades presenciales, se fomenta la existencia de la modalidad de enseñanza a distancia. Ésta recibe con la LOGSE un fuerte impulso en todos los niveles, pero son las personas adultas un sector especialmente importante, por la flexibilidad que requieren en cuanto a asistencia y abanico de enseñanzas demandadas. Las administraciones educativas competentes han puesto interés en incrementar los recursos y medios de esta modalidad de enseñanza, potenciando su metodología activa y motivadora, basada en el aprendizaje autónomo, los sistemas de tutoría y orientación, una estructura modular que permite diferentes ritmos individuales y diversos itinerarios formativos, y la mejora de la formación del profesorado. El Ministerio de Educación y Ciencia ha creado en 1992, para su ámbito de gestión, el *Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia* (CIDEAD) [L081], al que se encomienda la consecución de los objetivos conducentes a la elaboración y concreción de cuantas medidas técnicas sean precisas para lograr una nueva y diversificada educación de adultos a distancia. También debe señalarse la incorporación de la formación profesional y de la enseñanza oficial de idiomas a la oferta pública existente en este ámbito, así como la am-

pliación de la red mediante la utilización de la red ordinaria de centros públicos.

Junto a las habituales oferta presencial y a distancia, la Comunidad Autónoma de Andalucía presenta como novedad el desarrollo de la educación semipresencial [L250]. También la Comunidad Autónoma de Galicia ha legislado a este respecto [L262].

Se tiende a la territorialización y comarcalización de las actuaciones en todas las comunidades autónomas. Así, en Andalucía, el marco territorial prioritario es el municipio [L250]. En Canarias, los centros pueden adaptar las enseñanzas a una determinada zona, a través de un proyecto de base territorial tendente a favorecer el desarrollo comunitario [L256].

Las competencias en materia de educación de adultos suelen corresponder, en las distintas comunidades, a la Consejería de Educación, salvo en el caso de Cataluña, donde corresponden al Departamneto de Bienestar Social [L259]. Además, esta comunidad contempla la creación de equipos únicos de ámbito territorial con un proyecto educativo común [L260]. Una situación similar se da en las restantes comunidades.

2. OFERTA FORMATIVA

El abanico de programas de educación de las personas adultas es muy amplio. En el momento actual se están desarrollando las directrices fijadas por la LOGSE, pero a la vez se mantienen algunas ofertas educativas procedentes de la normativa anterior a esta Ley, reflejándose así el período transitorio en que se halla el sistema educativo.

En primer lugar, se ofrece una enseñanza orientada a proporcionar la **formación académica**

a aquellas personas que, en su momento, no tuvieron oportunidad de recibirla. Dentro de esta oferta se encuadran las enseñanzas que conducen a la obtención de los títulos académicos. Respecto a los niveles básicos de educación, se siguen organizando las pruebas extraordinarias que permiten obtener el título de Graduado Escolar hasta un plazo de cinco años a partir de la extinción de octavo de EGB.

A su vez, y dentro ya del actual marco legislativo, se imparten enseñanzas encaminadas a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria, que es el nuevo mínimo académico exigido. Estas enseñanzas han sido desarrolladas a través de una reciente normativa, como la resolución por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los módulos en los que se estructura el currículo de la educación para personas adultas.

Un segundo grupo de programas son los de **formación de base y de alfabetización**, que tienen un marcado carácter instrumental en su objetivo: proporcionar la formación básica que permita a los adultos la inserción o reinserción en el mercado laboral, o el acceso a otras enseñanzas. Los programas de alfabetización van dirigidos a población en edad laboral, sin alfabetizar, y se imparten en su mayoría en la modalidad presencial.

Los cursos de formación de base para personas en edad laboral se dirigen a mayores de 16 años cuyo nivel de formación es inferior al equivalente de la educación primaria, y tienen una doble finalidad: por un lado, posibilitar el acceso a los primeros módulos en los que se estructuran las enseñanzas de educación secundaria para adultos y, por otro, permitir a estas personas seguir con aprovechamiento cursos de formación ocupacional o laboral que organizan otras administraciones públicas o instituciones

de carácter privado. La mayoría de estos cursos se imparten en la modalidad de enseñanza presencial, aunque también existirá una oferta a distancia.

Una tercera perspectiva desde la que se aborda la educación de adultos propone una **formación orientada al trabajo**. Se trata de una formación profesional para adultos no reglada, denominada formación ocupacional, con un enfoque muy práctico, de carácter permanente o recurrente y específico, y constituida por programas que tienen por objeto el perfeccionamiento, actualización, promoción o readaptación profesional. La administración laboral es la responsable de esta formación, a través del Instituto Nacional de Empleo, que se coordina mediante el Plan de Formación e Inserción Profesional. Las empresas se encargan de realizar programas formativos en el sector privado.

En cuarto lugar, hay que considerar una **formación de carácter sociocultural**, que va encaminada al desarrollo personal. Pretende cumplir otro de los objetivos de la educación de las personas adultas, como es el desarrollo de la capacidad para participar en la vida social y cultural. Bajo la mencionada denominación se encuadra un gran número de enseñanzas no regladas, de estructura y naturaleza muy diversas, que tienen como fin estimular el conocimiento crítico de la realidad, facilitar el acceso a una capacitación profesional y dinamizar la vida cultural y social del entorno. Se ofrecen estas enseñanzas en función de las demandas de la población, con una programación flexible que, en la práctica, se traduce en acciones socioculturales (promoción cultural), socioeducativas (actividades lúdicas y recreativas, talleres, experiencias de asociacionismo ciudadano) y socioeconómicas (promoción de empleo).

Finalmente, una quinta línea de acción en educación de adultos es la **enseñanza de idiomas**. Además de la enseñanza oficial de idio-

mas que la estructura del nuevo sistema educativo reconoce como enseñanzas de régimen especial, a la cual también tienen acceso los adultos, la LOGSE establece una oferta específica para estas personas. Por otra parte, la oferta privada de enseñanza de idiomas, tanto presencial como a distancia, es muy amplia.

2.1. La educación de las personas adultas en el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia

De acuerdo con los objetivos que se propone la educación de adultos, el Ministerio de Educación y Ciencia aborda las actuaciones desde dos perspectivas principales: formación académica para la obtención de titulaciones básicas, permitiendo con ello que los adultos tengan mayores posibilidades de inserción profesional, y formación de base y alfabetización para personas en edad laboral carentes de destrezas y habilidades básicas que les permitan poder seguir con éxito procesos de inserción profesional o de promoción educativa. A ambas modalidades es común la aplicación de la valoración inicial del alumno, establecida por el Ministerio de Educación y Ciencia como acción orientadora que se realiza previamente al comienzo de las enseñanzas presenciales y a distancia.

2.1.1. Formación académica

El Ministerio de Educación y Ciencia ha prestado la máxima atención a las enseñanzas conducentes a la obtención de titulaciones básicas, dado que con dichos títulos finalizan los niveles obligatorios de educación. Para efectuar la oferta básica, que el servicio público educativo debe garantizar prioritariamente y de forma adecuada a las personas adultas, se ha adaptado el currículo de la educación secunda-

ria obligatoria, añadiendo a los objetivos generales de esta etapa los específicos de la educación de adultos fijados en el Título III de la LOGSE [L005]. El nuevo currículo cuenta con múltiples elementos innovadores: organización abierta, flexible y modular, cuya configuración se realiza en cuatro campos de conocimiento (la comunicación, la sociedad, la naturaleza y las matemáticas) en los que se integran las distintas áreas de la educación secundaria obligatoria; secuenciación de los contenidos en forma de módulos, lo que permite partir de la valoración inicial del alumno y decidir si éste debe cursar todos o solamente algunos, y establecer itinerarios formativos personales. Además, se ha incorporado un nuevo concepto de períodos lectivos.

Estas enseñanzas se han empezado a implantar anticipadamente y aún no están generalizadas. A ellas pueden acceder los mayores de 18 años que, tras la valoración inicial, no hayan superado los objetivos marcados para este nivel (dada su organización modular, existe la posibilidad de cursar sólo la parte del currículo que no se considere cubierta). Los mayores de 18 años que superen las pruebas de valoración inicial (realizadas periódicamente) en la totalidad de las áreas podrán obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria. A dichas pruebas tienen asimismo acceso los adultos que están en posesión del título de Graduado Escolar.

Por otro lado, se amplían las oportunidades de las personas adultas para acceder a los niveles no obligatorios de enseñanza. Se contempla una oferta específica de bachillerato, así como la celebración periódica de pruebas para que las personas mayores de 23 años puedan conseguir el título de Bachiller. Se siguen manteniendo asimismo las pruebas de acceso a la universidad para mayores de 25 años. Y, en cuanto a formación profesional específica, el Ministerio de Educación y Cien-

cia está realizando la oportuna adaptación para que puedan impartirse ciclos formativos. Para el acceso a estos ciclos, se plantean dos vías: el acceso normal para los graduados en educación secundaria (titulación conseguida mediante la educación secundaria para personas adultas) o un acceso especial a través de la superación de unas pruebas específicas celebradas a tal efecto.

De forma resumida, en el cuadro 9.1 se presentan todas las enseñanzas de adultos conducentes a titulaciones oficiales en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Para todas estas enseñanzas existe oferta en la modalidad **a distancia**. Hay enseñanza a distancia para la preparación de las pruebas específicas y la obtención del Graduado Escolar (continúa el programa *A saber*, a través de la emisión diaria de programación en televisión). Además, está prevista una oferta a distancia de educación secundaria para adultos, aunque aún no se ha desarrollado. Existe también un bachillerato a distancia (BUP y COU) y una oferta de formación profesional a distancia (Módulos 2 y 3) en algunos campos.

2.1.2. *Formación de base y alfabetización*

El Ministerio de Educación y Ciencia lleva a cabo, para su territorio de gestión, programas de alfabetización y formación básica, a través de los planes provinciales de educación de adultos. Además, en el ámbito de la administración local, firma convenios con instituciones públicas y privadas sin ánimo de lucro, que permiten completar la infraestructura necesaria para su ejecución. Entre los colectivos más significativos a quienes se dirigen estos programas están las mujeres, los jóvenes sin cualificación, los trabajadores en general, los reclusos y el personal de las Fuerzas Armadas.

CUADRO 9.1. OFERTA FORMATIVA DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS CONDUCTENTE A TITULACIÓN OFICIAL (MEC)

CONDICIONES DE ACCESO	ACTUACIÓN FORMATIVA	TÍTULO OBTENIDO
Mayor de 18 años	Preparación de pruebas extraordinarias	Graduado Escolar
Graduado Escolar, o enseñanzas equivalentes*, y ser mayor de 18 años	Presencial	Graduado en Educación Secundaria
Mayor de 18 años	Preparación de pruebas extraordinarias	Graduado en Educación Secundaria
Graduado en Educación Secundaria	Oferta específica	Bachiller / Técnico de Formación Profesional
Mayor de 18 años	Preparación de pruebas específicas	Técnico de Formación Profesional
Mayor de 23 años	Preparación de pruebas específicas	Bachiller
Mayor de 25 años	Preparación de pruebas específicas	Acceso a la universidad

(*) O. M. 7 de julio de 1994.

Con respecto al primer colectivo, *las mujeres*, el Ministerio de Educación y Ciencia desarrolló en los cursos 1990-93 el plan de educación permanente de adultas (PEPA), en colaboración con el Ministerio de Asuntos Sociales (Instituto de la Mujer), y el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (Instituto Nacional de Empleo). Las acciones, que habían empezado como un programa experimental e innovador de promoción de la mujer, actualmente han pasado a ser acciones normalizadas en los centros de educación de personas adultas.

La alfabetización y formación básica de la *población reclusa* se desarrollan, desde 1984, en colaboración con el Ministerio de Justicia. El Ministerio de Asuntos Exteriores atiende a los españoles internos en centros penitenciarios extranjeros, a través de la modalidad a distancia.

Mediante un convenio con el Ministerio de Defensa, los *jóvenes que se encuentran realizando el servicio militar* reciben programas de extensión cultural, alfabetización e instrucción básica.

Asimismo, otras acciones de alfabetización se llevan a cabo con *grupos marginales* o *minorías étnicas*. También existe una oferta de alfabetización en lengua castellana para *inmigrantes*. Todas estas acciones suelen realizarse de manera presencial.

Para potenciar esta línea de alfabetización y formación básica de adultos, el Ministerio de Educación y Ciencia concede anualmente ayudas económicas a los organismos y entidades implicados, tales como las de iniciativa social, ayuntamientos y diputaciones provinciales, gobiernos regionales, sindicatos, etc.

2.2. La educación de las personas adultas en las distintas comunidades autónomas

En la **Comunidad Autónoma de Andalucía**, la Consejería de Educación y Ciencia ha venido desarrollando, junto a las enseñanzas de régimen ordinario, una política de potenciación y expansión de la educación de las personas adultas. Estas enseñanzas quedan reguladas en las correspondientes órdenes y resoluciones aprobadas por el Parlamento de Andalucía [L250].

La consecución de los objetivos, similares a los que establece la LOGSE, se instrumenta mediante los planes prioritarios y preferentes, que comprenden planes de formación básica, dirigidos a colectivos de zonas de actuación educativa preferente; planes para la obtención de titulaciones que posibilitan el acceso al mundo del trabajo y a otros niveles educativos superiores, y planes de formación ocupacional. Además, se lleva a cabo una serie de actuaciones específicas, entre las que destacan las desarrolladas en centros penitenciarios, psiquiátricos y militares; las destinadas a la población temporera; los programas de integración de la mujer en el mundo del trabajo (MAREP); las que se realizan a través de emisoras municipales, mancomunidades de municipios, sindicatos; etc. La mayoría de estos programas se lleva a cabo mediante acuerdos con otras instituciones. Otro de los objetivos fundamentales en la educación de personas adultas que la Consejería de Educación de Andalucía viene desarrollando es la educación semipresencial. Con ella se hace extensiva la oportunidad de promoción y formación personal a todos los sectores sociales, fundamentalmente a los más desfavorecidos. Esta modalidad complementa las directrices curriculares con el aporte de materiales de trabajo para los adultos, y se concreta en la elaboración de núcleos temáticos elegidos en atención a los intereses de los alumnos.

La Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la **Comunidad Autónoma de Canarias** [L506] ha fijado los contenidos y objetivos del Programa de Educación de Adultos siguiendo lo establecido por la LOGSE. Asimismo, ha desarrollado líneas de actuación prioritarias en lo que se refiere a enseñanza a distancia, cursos de idiomas por televisión (en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia), formación profesional y elaboración del currículo para la formación básica.

Las modalidades de formación de adultos en la **Comunidad Autónoma de Cataluña** [L258] se llevan a cabo en el marco de enseñanzas regladas, enseñanzas no regladas —mediante las distintas modalidades de formación ocupacional y profesional—, actividades de centros, preparación específica para el acceso a la universidad y cursos de catalán para adultos. La administración educativa catalana ha creado diplomas y certificaciones acreditativas de la realización de actividades y la adquisición de conocimientos, amén de las titulaciones académicas previstas en el sistema educativo.

La política educativa desarrollada en la **Comunidad Autónoma de Galicia** [L262] sigue las líneas fundamentales de actuación establecidas en la LOGSE para la educación de adultos. Por una parte, mediante la potenciación de la red pública de centros específicos de educación permanente de adultos en centros ordinarios (ver apartado 3), y la extensión de la cobertura geográfica del Centro Gallego de Educación Básica a Distancia y sus centros colaboradores. Por otra, con la prestación de recursos, fundamentalmente económicos, para la enseñanza no reglada, en colaboración con otras instituciones públicas (ayuntamientos, básicamente) y privadas. En este segundo ámbito, se realizan actividades de alfabetización y formación básica que inciden en el desarrollo personal de los destinatarios, junto a otras de formación orientada al trabajo y a la adquisi-

ción de recursos para la participación social. Por lo que respecta a las modalidades de enseñanza, la normativa de la Comunidad Autónoma de Galicia contempla la existencia de una modalidad semipresencial, además de las habituales presencial y a distancia.

En la **Comunidad Foral de Navarra** [L263] se fija como objetivo para la educación de adultos el que estas personas puedan adquirir y actualizar su formación básica, facilitando su acceso a los distintos niveles del sistema educativo. El Programa de Educación Básica de Adultos corresponde a los niveles de enseñanza obligatoria y asegura la progresión entre los mismos. Se puede cursar en la modalidad presencial o a distancia.

La educación permanente de adultos en la **Comunidad Autónoma del País Vasco** se venía desarrollando hasta 1988 de una forma desigual, limitándose a alguno de los aspectos que la Ley General de Educación establecía. A partir de ese año se pone fin a esta situación [L264], estableciéndose una serie de normas en lo que se refiere a la educación de adultos. En 1994 [L265] se establece la estructura orgánica del Instituto de Alfabetización y Recusaldunización de Adultos (HABE), configurándolo como organismo autónomo de carácter administrativo adscrito al Departamento de Cultura. Los centros dedicados a la educación de adultos de esta comunidad imparten, además de las enseñanzas regladas del nivel de EGB, otras enseñanzas y actividades abiertas de carácter formativo. Se hace especial hincapié en enseñanzas de tipo ocupacional y actividades orientadas al empleo. Tales actividades deberán contemplarse en el plan del centro. La evaluación de los alumnos es continua para aquellos que estén matriculados en el centro. Para aquellos en los que no concurre esta circunstancia, se convocan unas pruebas libres con el fin de que puedan obtener la titulación de Graduado Escolar.

En la **Comunidad Autónoma de Valencia**, la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència establece las instrucciones que regulan los programas municipales de educación permanente de adultos y de educación a distancia sostenidos con fondos públicos y dependientes de la citada Conselleria. Así, se adecuan los programas municipales al nuevo sistema educativo regulado por la LOGSE, y de acuerdo con el programa para la animación y promoción de la educación permanente de adultos de esta comunidad. Durante el período de determinación y puesta en práctica de la legislación anterior, sigue vigente el marco curricular para la educación de personas adultas para la obtención del título de Graduado Escolar que, tras un proceso de experimentación, fue aprobado en 1993 [L261]. No obstante, es prioritaria, siguiendo la normativa establecida en la primera orden citada, la adaptación de los currículos de educación primaria y secundaria, establecidos ya con carácter general en esta comunidad. La Comunidad Valenciana ha realizado actuaciones de fomento de la investigación y experimentación permanente sobre nuevos modelos curriculares y producción de materiales didácticos adecuados. También se elaboran materiales didácticos para la enseñanza a distancia de las personas adultas.

3. CENTROS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS

Para la educación de las personas adultas existe una oferta tanto pública como privada. La oferta pública está más estructurada, mientras que la privada es más flexible y se orienta en mayor medida a satisfacer demandas concretas de la población destinataria.

3.1. Oferta pública

La oferta pública que lleva a cabo el **Ministerio de Educación y Ciencia** en la modalidad

presencial se imparte tanto en centros docentes ordinarios como en centros específicos de educación de adultos.

La enseñanza de adultos en los centros docentes ordinarios autorizados se realiza en las denominadas aulas de educación de adultos, situadas generalmente en centros públicos de educación primaria y en institutos de educación secundaria y de formación profesional, aunque también las instalaciones pueden ser propiedad de ayuntamientos, corporaciones locales, etc. Las aulas funcionan a tiempo parcial y generalmente en horarios nocturnos.

Los *centros públicos específicos* de educación de adultos imparten la enseñanza a tiempo completo y se utilizan exclusivamente para estas enseñanzas, aunque también asumen una función de dinamización del entorno y están disponibles para actividades de animación sociocultural de la comunidad.

El funcionamiento interno de los centros ordinarios que imparten educación de personas adultas sigue el mismo régimen de gobierno aplicable a todos los centros docentes ordinarios. No obstante, el reglamento de funcionamiento de los centros públicos de educación de adultos aún está pendiente de aprobación en fechas próximas.

Anualmente, las direcciones provinciales elaboran un plan provincial de educación de adultos, que recoge todos los programas educativos que se van a llevar a cabo en la red provincial de centros públicos de educación de adultos. Además, el Ministerio de Educación y Ciencia suscribe diversos convenios de colaboración con las comunidades autónomas que no ejercen las competencias transferidas y con las diputaciones provinciales, para que los ayuntamientos dependientes de ellas realicen diferentes ofertas de alfabetización y formación básica. El Ministerio financia el coste del

personal necesario para llevar a cabo dicha oferta.

La enseñanza a distancia gestionada por el Ministerio de Educación y Ciencia se lleva a cabo desde el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia, que produce, gestiona y coordina tanto los recursos didácticos como la ordenación académica. Sin embargo, no está concebido como centro de atención al alumno, función para la que se utiliza la red ordinaria de centros públicos y específicos de educación de adultos.

Esta oferta pública del Ministerio de Educación y Ciencia se completa con la organizada por la **administración laboral**, que corresponde a la formación ocupacional. En este ámbito, el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social tiene como objetivo proporcionar cualificación profesional de diverso grado tanto a los trabajadores como a los desempleados que carecen de ella o cuando ésta es inadecuada. Dicha oferta, que se articula en el Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional, es gestionada por el Instituto Nacional de Empleo a través de sus centros colaboradores y a través de convenios con empresas privadas.

En la **Comunidad Autónoma de Andalucía**, los centros para la educación de adultos [L250] pueden ser de titularidad pública o privada. Todos ellos están inscritos en un registro público dependiente de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, que es quien regula su organización y funcionamiento, realiza su seguimiento, los coordina y los evalúa. A esta consejería corresponde la creación y supresión de centros públicos para la educación de adultos, así como la firma de convenios con ayuntamientos o entidades públicas para la organización, funcionamiento y financiación de estos centros [L255].

Los órganos de gestión de cada centro para la educación de adultos se regulan siguiendo las directrices de representatividad y participación fijadas en la LODE, teniendo en cuenta las características especiales del alumnado, y con el marco normativo de referencia específico de esta comunidad [L254].

En la **Comunidad Autónoma de Canarias**, la organización y el funcionamiento de los centros de educación de adultos, en sus distintas modalidades, y en lo que se refiere a la oferta de enseñanza básica y bachillerato, presenta singularidades respecto a los centros ordinarios. Es competencia de estos centros [L256] garantizar una oferta múltiple y flexible, introduciendo nuevas metodologías y diversificando el currículo, de tal modo que los mismos podrán impartir, además de las enseñanzas reguladas por los planes de estudio de EGB, BUP y COU, aquellas otras enseñanzas no regladas que, en razón de la demanda e interés sociocultural y de las disponibilidades de personal docente y recursos, se estimen oportunas. Por otra parte, la Dirección General de Promoción Educativa, como organismo responsable de la educación de adultos, establece las normas de funcionamiento de los centros de educación de adultos, tanto de enseñanza básica como de enseñanza media.

En la **Comunidad Autónoma de Cataluña** [L259], los centros públicos para la educación de adultos cuentan con una plantilla compuesta por personal al servicio de la administración. Esta plantilla viene determinada por la correspondiente relación de puestos de trabajo, y su provisión se efectúa por convocatoria pública. A los centros de educación de adultos se adscribe personal colaborador dependiente de otras instituciones, cuya capacidad se adecua a las distintas acciones que se desarrollan en los mismos.

Los centros están inscritos en el registro de centros de formación de adultos. Estos centros

imparten sus enseñanzas en las modalidades de presencia y a distancia, pudiendo, debido a la especificidad de la formación de adultos, promover también el establecimiento de convenios y acuerdos con empresas, con la finalidad de racionalizar la utilización de los recursos materiales y humanos y contribuir a un mejor desarrollo comunitario [L260].

En la **Comunidad Autónoma de Galicia**, los centros de educación y promoción de adultos han de inscribirse en el registro de centros de educación y promoción de adultos y someterse, en cuanto a organización, órganos de gestión y participación, determinación de plantillas y evaluación, a la legislación vigente en esta comunidad autónoma [L262].

En la **Comunidad Foral de Navarra** se distinguen dos tipos de centros de educación de adultos: centros de localidad y centros zonales. Estos últimos atienden tanto las necesidades de su localidad no satisfechas por el centro correspondiente a la misma como las de la zona que se les asigne. Existen además siete equipos de zona, que agrupan al profesorado que desarrolla su labor en una zona sin estar adscrito a ningún centro zonal. Todo el sistema está coordinado técnicamente por el equipo coordinador de educación básica de adultos, que elabora el calendario escolar acorde con las características de cada zona; eleva propuestas sobre los principios generales, la línea pedagógica y los recursos necesarios en las zonas; recoge las necesidades de formación del profesorado; y, en general, analiza y propone acciones en todos aquellos asuntos relacionados con el funcionamiento y la organización del programa de educación de adultos. A su vez, esta estructura general, con los recursos materiales y humanos que conlleva, está adscrita a la unidad técnica de educación de adultos y compensatoria, que gestiona toda la organización, promueve acciones de sensibilización hacia la educación de adultos, investigaciones,

actuaciones de renovación pedagógica y de perfeccionamiento del profesorado, etc. Por otra parte, existe también el Centro Navarro de Educación Básica a Distancia, que cuenta con distintos centros colaboradores y con la posibilidad de establecer acuerdos con otras entidades [L263].

En la **Comunidad Autónoma del País Vasco**, los centros públicos fomentan la cooperación con entidades y colectivos dedicados a la educación de adultos de la zona, y están vinculados a un centro completo de educación de personas adultas [L265].

En la **Comunidad Autónoma de Valencia**, los centros de educación permanente de adultos son el foco de animación de todo tipo de actividades, culturales y formativas, relativas a las necesidades de las personas adultas por ellos atendidas. Se da prioridad a las enseñanzas ocupacionales, a la formación tendente a la obtención de empleo y a la orientación personal, educativa y profesional del alumnado. Existe también el Centro Valenciano de Educación de Adultos a Distancia.

3.2. Oferta privada

Junto a la oferta pública mencionada, hay, para todo el Estado, tres tipos de instituciones privadas promotoras de actividades de educación de adultos: las no lucrativas, las lucrativas y las pertenecientes al ámbito laboral.

Las **instituciones no lucrativas** son organizaciones sociales sin ánimo de lucro. Las más representativas son las escuelas populares de adultos y las universidades populares. Se caracterizan por tener un mayor grado de intervención social, estar muy integradas en el entorno y realizar una amplia gama de actividades culturales más que las estrictamente educativas. Estas organizaciones reciben fondos públicos de

diversos ministerios, de las comunidades autónomas y de los ayuntamientos.

Las *escuelas populares de adultos*, agrupadas en la Federación de Asociaciones de Educación de Adultos, destacan por su número de alumnos y su implantación en el territorio español. La Federación está formada por colectivos de base constituidos en asociaciones para realizar tareas dentro de este campo y potenciar así una formación de adultos participativa, integral, solidaria y popular.

Por su parte, las *universidades populares* se reúnen en la Federación Española de Universidades Populares y se hallan muy vinculadas a la administración local, hasta el punto de llegar a ser consideradas como instrumento de los ayuntamientos para ofrecer estas enseñanzas. Su titularidad es privada, normalmente relacionada con una fundación, pero sus fondos provienen tanto de los municipios como de los Ministerios de Educación y Ciencia y Asuntos Sociales, con los que se suscriben los correspondientes convenios. Además de atender la educación de adultos, son centros de animación sociocultural del entorno. Trabajan con un proyecto educativo globalizado, desde el que abordan la capacitación técnica y laboral, la intervención sociocultural sobre colectivos marginales, la promoción de la participación social, el acceso a los recursos sociales disponibles de sus destinatarios, etc. Se distribuyen por zonas urbanas y sobre todo rurales.

Las **entidades privadas lucrativas** de educación de adultos se dividen entre las que ofrecen enseñanza presencial y las que ofrecen enseñanza a distancia (sobre todo de idiomas y de enseñanzas no regladas). Entre las primeras se encuentran los centros privados de educación no formal que imparten enseñanzas profesionales y de idiomas sin validez académica, así como enseñanzas formales conducentes a la obtención de titulaciones de educación bási-

ca. Por su parte, la oferta a distancia se refiere sobre todo a idiomas y formaciones no regladas y enseñanza informal, profesional; son centros privados y empresas que, en su mayoría, están reunidos en la Asociación Nacional de Centros de Enseñanza a Distancia.

En lo que respecta al **ámbito laboral**, los sindicatos de trabajadores y las organizaciones empresariales son los principales agentes privados que imparten formación ocupacional para los trabajadores.

4. PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

En el nuevo marco legal que establece la LOGSE se exige al profesorado que imparte estas enseñanzas la titulación establecida con carácter general para cada nivel, de manera que los equipos docentes de educación de adultos se surten por las vías ordinarias para cada nivel del sistema educativo.

4.1. Oferta pública

Los profesores correspondientes a la oferta pública pertenecen a los diferentes cuerpos de funcionarios docentes de las respectivas administraciones con competencias. De esta manera, por ejemplo, tal como queda establecida la organización de la oferta educativa para adultos en el **territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia**, el profesorado correspondiente a los centros docentes ordinarios, a las aulas de educación de adultos y a los centros públicos de educación de adultos pertenece a los respectivos cuerpos docentes de funcionarios. Por su parte, la administración laboral recurre a expertos contratados para la oferta de formación ocupacional.

En el caso de programas para colectivos específicos, el régimen del profesorado es par-

titular. Así, en los programas de alfabetización y formación básica para la población reclusa, el profesorado depende del Ministerio de Justicia; estos mismos programas dirigidos a los jóvenes durante la realización del servicio militar son cubiertos por profesores de educación infantil y primaria o por soldados con la adecuada capacitación.

En la **Comunidad Autónoma de Andalucía**, los profesores para la educación de adultos realizan cursos de formación y actualización, siendo la propia Consejería de Educación y Ciencia la que confecciona anualmente un plan de formación y actualización para estos profesores y regula sus cambios de destino.

Los profesores de los centros de educación de adultos en la **Comunidad Autónoma de Canarias** pueden dedicar parte de sus horas complementarias a la promoción y gestión de este tipo de educación en su zona. Los profesores de centros públicos que imparten la modalidad a distancia han de dedicar parte de su horario lectivo a la atención tutorial de los alumnos.

En la **Comunidad Autónoma de Cataluña** se regulan las titulaciones que han de poseer los profesores que imparten las enseñanzas de educación de adultos [L260]. Así, se establece que las enseñanzas no regladas serán impartidas por personas especializadas que acrediten, mediante la correspondiente titulación, la adecuada capacitación. Entre sus cometidos se encuentran, además del ejercicio actividades docentes, la orientación y formación integral de la persona. Asimismo, se contrata a otro personal, titulado o no, en los casos en que, debido a las características peculiares del alumnado perteneciente a determinados grupos étnicos o sociales, existe la imposibilidad de seleccionar a funcionarios con el perfil profesional adecuado.

En la **Comunidad Autónoma de Galicia**, las características del profesorado se establecen en la determinación de plantillas de los centros. Puede adscribirse a éstos personal colaborador dependiente de otras instituciones. Los profesores pueden seguir los cursos de perfeccionamiento convocados en el plan de formación permanente.

En la **Comunidad Autónoma Vasca**, el profesorado de círculos o aulas públicas constituye un claustro único con el del centro al que están adscritos y, en la medida en que las circunstancias lo permiten, participa en las tareas colectivas y hace uso del material y medios del centro. Su dedicación responde a lo establecido para el profesorado de EGB y este tiempo se computa como dedicación docente.

En la **Comunidad Autónoma de Valencia** se mejora la dotación documental y de recur-

sos, y se diseñan y realizan programas formativos para el perfeccionamiento de los profesores.

4.2. Oferta privada

Respecto a la oferta privada existen diferentes modalidades. En general, las propias entidades configuran sus equipos con expertos contratados, como sucede en los centros y empresas con carácter lucrativo.

Las entidades no lucrativas se nutren mayoritariamente de voluntarios, como es el caso de las escuelas populares. Sin embargo, en este mismo sector, una parte de la oferta de educación de adultos está cubierta por profesores contratados. Así, por ejemplo, las universidades populares utilizan fondos municipales de subvenciones para la contratación de expertos.

TERCERA PARTE

DATOS GENERALES

1. ALUMNADO

El alumnado escolarizado en España en preescolar y en EGB ha venido aumentando hasta 1980 a un ritmo superior al del crecimiento de la población. Desde esa fecha el descenso de la natalidad empieza a repercutir, de modo inequívoco, en las estadísticas de la educación.

A pesar de la disminución de los nacimientos, el número de alumnos escolarizados en preescolar desciende sólo moderadamente hasta 1990. Desde ese curso, hay un ligero aumento de la escolarización, a pesar de mantenerse el descenso de natalidad. En EGB y educación primaria, el descenso del número de alumnos ha sido constante, y equivalente al descenso de la natalidad, de modo que, desde 1985, la educación primaria ha perdido cerca de millón y medio de alumnos.

La evolución en la educación secundaria y superior es, sin embargo, la opuesta. Esto es debido, principalmente, al constante y muy destacado aumento de jóvenes escolarizados, unido a que el descenso de la natalidad no ha afectado aún a estos niveles. El resultado es que en educación secundaria, se pasa de poco más de 1.100.000 alumnos en el curso 1975/76 a

más de 2.600.000 en el 1994/95. Es decir, el número de alumnos se ha multiplicado por 2,4. En educación superior se ha producido un aumento del número de alumnos de magnitud semejante al experimentado en secundaria. Se ha pasado de algo más de medio millón de alumnos en 1975 a más de 1.400.000 en 1995, multiplicándose la cifra inicial por casi 2,6.

Esta evolución del número de alumnos ha afectado por igual a ambos sexos en educación infantil, primaria y secundaria, niveles en los que el número de mujeres ha permanecido estable y en una proporción próxima al 49%, equivalente a la registrada en los nacimientos.

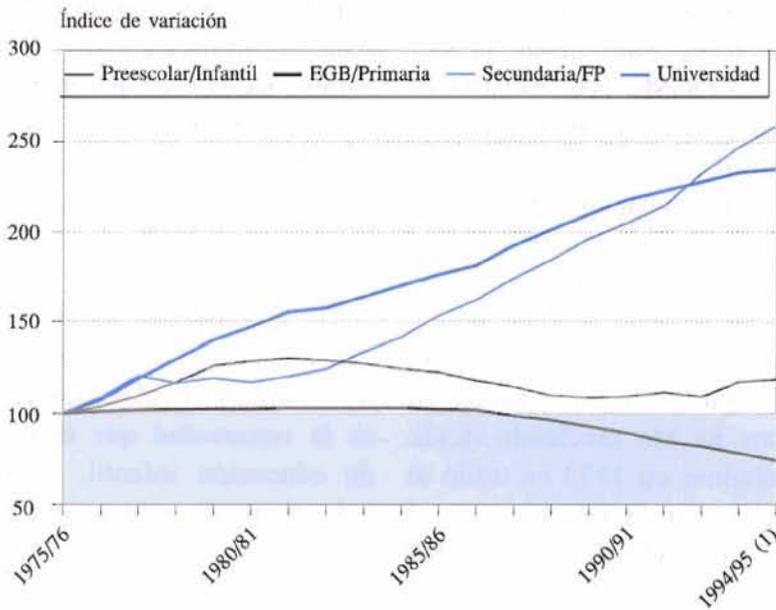
Sin embargo, el aumento del número de alumnas en la universidad ha sido muy notable, pasando de un 36,9% (es decir, poco más de un tercio, en 1976) a casi el 52% en 1994. Si la incorporación de los jóvenes a los estudios secundarios y superiores en los últimos veinte años ha experimentado un crecimiento sin precedentes en la historia educativa de España, la presencia de las mujeres en ese aumento ha sido decisiva, ya que ha igualado y superado al número de alumnos desde 1990.

1.1. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO POR NIVEL EDUCATIVO. 1975/76-1994/95

	1975/76	1980/81	1985/86	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95 (1)
Preescolar/Infantil	920.336	1.182.425	1.127.348	1.005.051	1.025.797	1.052.534	1.077.797	1.090.417
EGB/Primaria	5.473.468	5.606.452	5.594.285	4.882.349	4.649.439	4.468.959	4.276.524	4.055.583
Secundaria/FP	1.123.657	1.694.468	1.977.214	2.444.406	2.520.971	2.554.127	2.617.501	2.639.767
Universidad	557.472	651.128	854.104	1.140.572	1.194.189	1.295.585	1.377.553	1.444.545
Total	8.074.933	9.089.473	9.552.951	9.472.378	9.390.396	9.371.205	9.349.375	9.230.312

Fuente: Oficina de Planificación (MEC) y Consejo de Universidades.
 (1) Datos avance.

1.2. EVOLUCIÓN DEL ÍNDICE DE VARIACIÓN DEL ALUMNADO POR NIVEL EDUCATIVO. 1975/76-1994/95 (1975/76=100)



Fuente: Oficina de Planificación (MEC) y Consejo de Universidades.
 (1) Datos avance.

1.3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL ALUMNADO POR NIVEL EDUCATIVO. 1975/76-1994/95

	1975/76	1980/81	1985/86	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94
Preescolar/Infantil	51,2	50,1	49,3	48,9	48,8	48,8	48,7
EGB/Primaria	49,0	48,8	48,3	48,3	48,2	48,2	48,2
Secundaria/FP	43,4	48,2	49,2	50,7	50,9	51,1	49,2
Universidad	36,9	44,0	49,4	51,0	51,6	51,7	51,9

Fuente: Oficina de Planificación (MEC) y Consejo de Universidades.

1. ALUMNADO (CONT.)

La proporción del alumnado escolarizado en centros públicos y privados ha permanecido prácticamente constante tanto en la educación primaria como en la universidad, aumentando muy ligeramente en este nivel la proporción privada como consecuencia de la creación, en los últimos años, de nuevas universidades privadas.

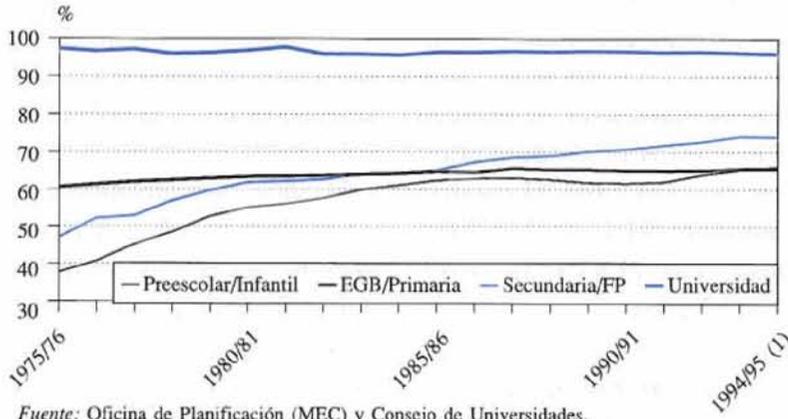
Por su parte, en educación infantil, que es el nivel educativo en el que más se acude a los centros privados, ha aumentado la oferta pública, sobre todo desde la implantación de la LOGSE. Así, ha aumentado ligera, pero significativamente, la proporción de alumnos escolarizados en centros públicos de educación infantil (pasando de menos del 40% en 1975 y del 55% en 1980 al 65% en 1995).

Respecto a la educación secundaria, el porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos ha ido creciendo desde 1985, estabilizándose en 1993 en torno al 75%. Este hecho guarda relación con el aumento de la cantidad y calidad de los puestos escolares públicos ofrecidos.

La distribución del número de alumnos por niveles y comunidades autónomas en el curso 1994-95 se presenta en el gráfico 1.5. Andalucía es la comunidad que más alumnos tiene (19,5% del total), seguida de Cataluña (14,7%), Madrid (13,4%) y la Comunidad Valenciana (9,8%). Estas cuatro comunidades escolarizan al 57,4 del total de los alumnos españoles. A continuación, siguen en número de alumnos Galicia (6,5%), Castilla y León (6,0%), País Vasco (5,1%), Canarias (4,3%) y Castilla la Mancha (3,8%). Estas cinco comunidades escolarizan al 25,7% de los alumnos. Cada una de las comunidades restantes tiene un número de alumnos inferior al 3% y el conjunto de ellas escolariza al 16,9%.

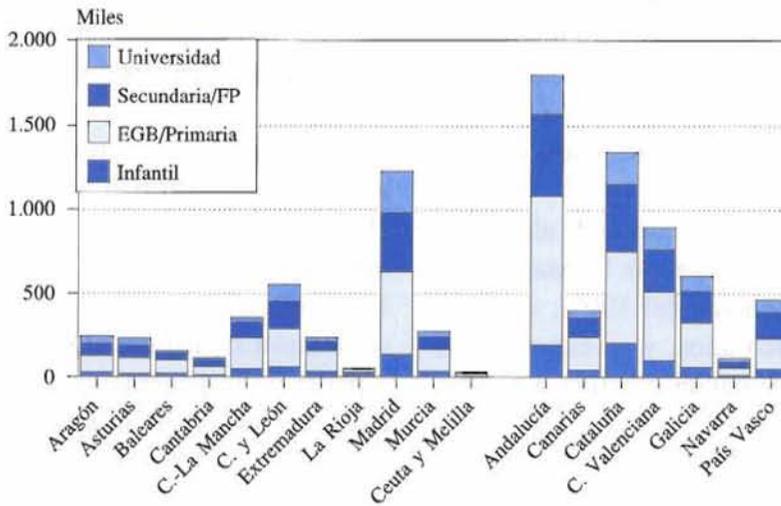
Sin embargo, el orden de las comunidades cambia ligeramente al considerar los distintos niveles educativos. Cataluña es la comunidad que tiene más alumnos de educación infantil, Andalucía la que más tiene de educación primaria y en Madrid es donde hay más estudiantes universitarios.

1.4. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CENTROS PÚBLICOS POR NIVEL EDUCATIVO. 1975/76-1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC) y Consejo de Universidades.
(1) Datos avance.

1.5. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC) y Consejo de Universidades.
Datos avance.

2. TASAS DE ESCOLARIZACIÓN

En la actualidad, se ha alcanzado en España la escolarización prácticamente completa de los jóvenes con edades comprendidas entre los 4 y los 15 años. Además, las tasas de escolarización se acercan al 70% en el caso de los niños de 3 años, de modo que en el curso 1994-95 estaban escolarizados más del 91% de los niños entre 3 y 5 años, y casi el 87% de los jóvenes entre 14 y 17 años.

Las tasas de escolarización han aumentado año tras año, en las dos últimas décadas, en todas y cada una de las edades, consiguiéndose a mediados de los años ochenta la escolarización completa hasta los 13-14 años. Desde esa época, el sistema educativo se ha planteado un doble reto: por una parte, conseguir la completa escolarización desde los 6 hasta los 16 años y, por otra, aumentar la tasa de escolarización de los niños en educación infantil, fundamentalmente en su segundo ciclo.

Ambas metas están a punto de alcanzarse en el curso 1995-96, ya que la tasa a los 15 años es prácticamente del 100%, como las de cuatro y cinco años, y se espera cubrir el 70% de la demanda efectiva a los tres años.

Las tasas de escolarización en la educación superior han aumentado también de modo muy notable, hasta situar a nuestro país entre los que tienen un número mayor de jóvenes en la universidad: prácticamente la cuarta parte de los españoles entre 18 y 24 años está cursando estudios universitarios. Además, más del cuarenta por ciento de los jóvenes de veinte años se encuentran realizando estudios superiores, cuando a mediados de los años ochenta esa cifra superaba escasamente el 20%.

La comparación entre el número de jóvenes escolarizados en los cursos 1981-82 y 1991-92 muestra la importante evolución registrada. En la primera fecha, sólo uno de cada seis niños de tres años acudía a un centro educativo. En 1991-92 era uno de cada tres y, en el 95-96, serán aproximadamente tres de cada cuatro.

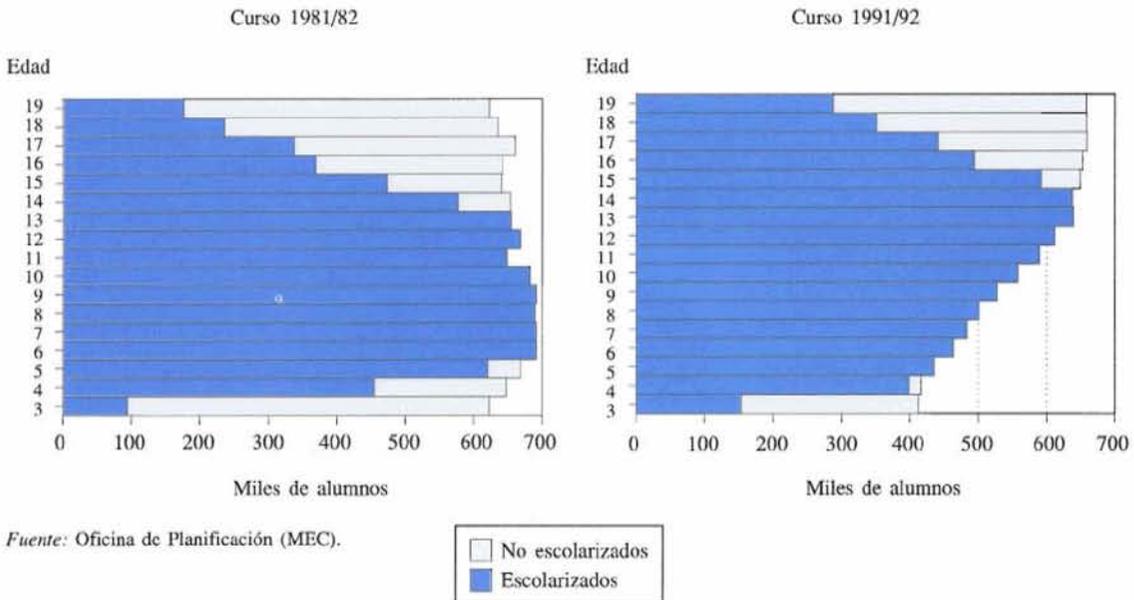
A los 15 años, las tres cuartas partes de los jóvenes estaban escolarizados en 1981-82, mientras que en 1991-92 eran más del 90%, y serán prácticamente el 100% el curso 1995-96. En el gráfico 2.2 se observa la disminución de la población a partir de la generación de los niños que en el curso 1991-92 tenían 9 años.

2.1. EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE ESCOLARIDAD POR EDAD. 1975/76-1992/93

	1975/76	1980/81	1985/86	1990/91	1991/92	1992/93
3	15,27	15,58	16,50	27,70	37,20	45,20
4	52,30	69,33	86,40	94,80	95,10	96,80
5	68,74	92,20	100,00	100,00	100,00	100,00
6	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
7	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
8	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
9	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
10	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
11	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
12	96,33	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
13	84,94	92,79	99,79	100,00	100,00	100,00
14	70,27	79,65	90,44	99,72	100,00	100,00
15	44,39	65,63	76,26	89,07	91,50	93,80
16	41,30	51,53	60,18	73,50	76,00	78,20
17	34,51	47,18	52,01	64,28	67,20	69,90
18	26,05	34,30	39,56	51,67	53,38	
19	21,01	25,59	30,90	41,23	44,17	
20	16,71	18,27	23,83	32,59	41,48	
21	15,22	16,73	22,20	29,85	33,37	
22	12,42	12,94	20,02	26,28	27,30	
23	9,47	9,66	15,45	19,94	18,30	
24	8,17	6,65	10,99	14,19	12,81	

Fuente: Oficina de Planificación (MEC) y Consejo de Universidades.

2.2. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN ESCOLARIZADA Y NO ESCOLARIZADA POR EDAD. CURSOS 1981/82 Y 1991/92



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

2. TASAS DE ESCOLARIZACIÓN (CONT.)

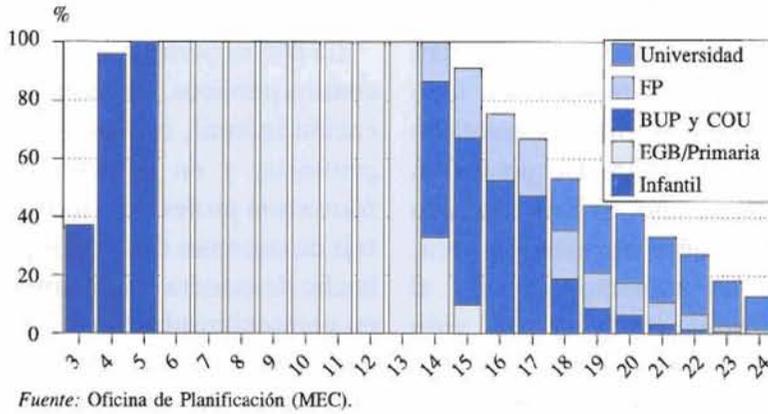
Las tasas de escolaridad por edad y nivel educativo ofrecen también información sobre la distribución entre la rama «académica» y la «profesional» de la educación secundaria, es decir, entre BUP y COU y FP. Así, en el curso 1991-92, más de la mitad de la población de 14 años cursaba 1º de BUP, la tercera parte seguía matriculada en EGB y sólo un 13% estudiaba las distintas opciones de formación profesional. Hasta los 15 años no se alcanzaba la tasa del 25 % de escolaridad en FP. Ello puede deberse a que un número importante de los alumnos que no finalizaban la EGB a los 14 años se matriculaban posteriormente en FP o, lo que es lo mismo, a que una gran parte de los estudiantes de FP no comenzaba a la edad de 14 años, como sería lógico, sino a una edad superior.

A los 16 años, seguía estando en BUP la mitad de los jóvenes, una cuarta parte cursaba FP y el 25% restante

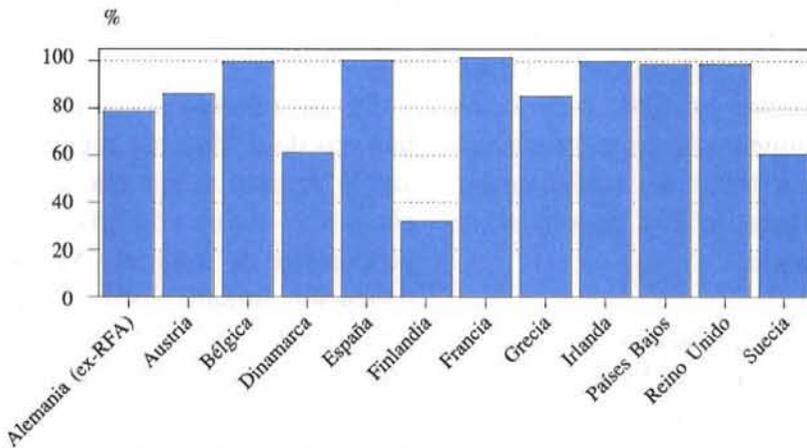
había abandonado el sistema educativo. Esta situación, en la que la proporción de alumnos que cursan estudios de secundaria de carácter académico y profesional es de 65-35%, no es la ideal. La implantación de la reforma educativa pretende, entre sus objetivos, corregir este hecho.

Para la comparación internacional se han elegido las cohortes de 4 y 17 años, por ser las edades correspondientes a antes y después de la escolaridad obligatoria. En 1992, España ocupaba una posición privilegiada en el nivel de escolarización entre los países con una tasa más alta de escolarizados a los 4 años. En cambio, la situación es casi la inversa si se considera a los jóvenes de 17 años, aunque la evolución en la escolarización de estas edades está siendo en estos últimos años cada vez mayor, como ya se ha comentado.

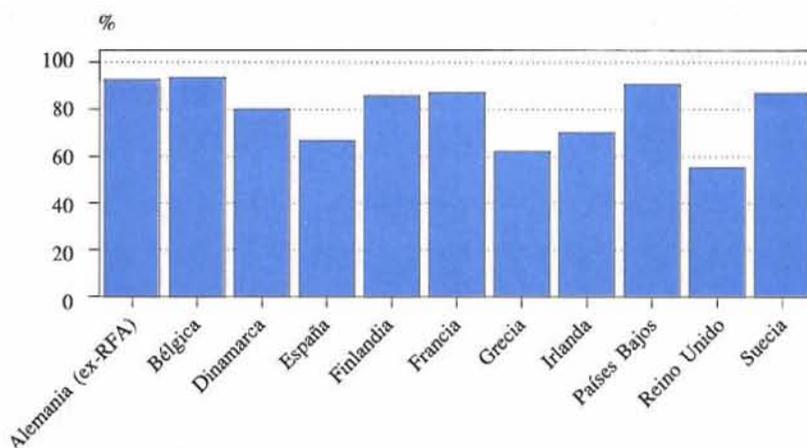
2.3. TASAS DE ESCOLARIDAD POR EDAD Y NIVEL EDUCATIVO. CURSO 1991/92



2.4. TASAS DE ESCOLARIDAD A LOS 4 AÑOS EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



2.5. TASAS DE ESCOLARIDAD A LOS 17 AÑOS EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



3. PROFESORADO

El número de profesores que imparten docencia en enseñanzas regladas en todo el territorio estatal ha aumentado continuamente desde 1975. De poco más de 300.000 en aquel año, se han superado los 500.000 en los años noventa, es decir, que ha habido un aumento próximo al 60%. Este crecimiento no ha sido homogéneo en todos los niveles. Así, mientras que en educación infantil se ha duplicado el número de profesores (100% de crecimiento, como consecuencia del mayor número de niños que acceden a este nivel educativo), en educación primaria apenas ha subido un 13%, y esta cifra se debe al crecimiento experimentado hasta 1990, curso a partir del cual han disminuido ligeramente los maestros de educación primaria.

En secundaria y formación profesional, el número de docentes se ha multiplicado por 2,4, y en la universidad se había multiplicado por 2,5 en 1991-92. Esta evolución es equivalente al aumento del número de alumnos en educación infantil, secundaria y universidad. Sin embargo, la disminución de maestros ha sido inferior a la de alumnos de primaria.

La mayor parte de los docentes trabaja en centros públicos. Tanto en preescolar o educación infantil, como en EGB o educación primaria, y en educación secundaria y formación profesional ha crecido el porcentaje de docentes de centros públicos, y lo ha hecho de manera importante: 13 puntos más en preescolar/infantil o 17,4 más en secundaria. En la universidad, la proporción de profesores de universidades privadas es muy escasa, aunque comienza a aumentar ligeramente en la actualidad debido a la creación de nuevas universidades privadas.

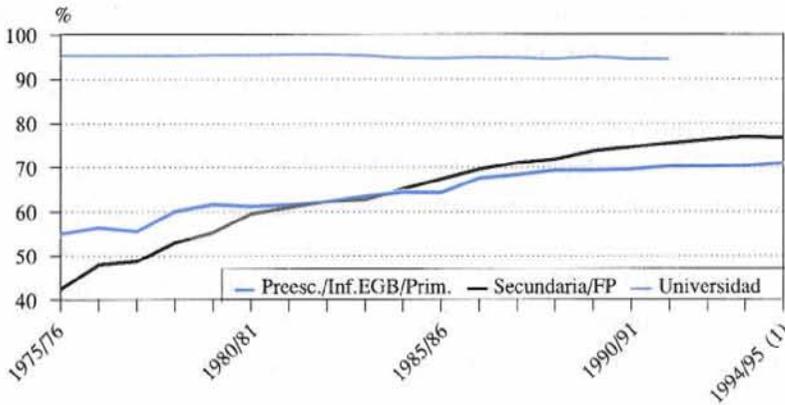
En lo relativo a la distribución del número de profesores según el nivel educativo y sexo, se aprecia que, cuanto más alto es el nivel educativo, menor es la proporción de mujeres. Mientras que en educación infantil apenas cuatro de cada 100 maestros son varones, esta cifra aumenta a un varón de cada tres profesores de EGB/primaria; en educación secundaria, casi la mitad de los profesores son mujeres, pero éstas son mayoría en el bachillerato y minoría en la formación profesional; y en la universidad, en cambio, el número de mujeres llega a poco más del 30% del total.

3.1. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO POR NIVEL EDUCATIVO. 1975/76-1994/95

	1975/76	1980/81	1985/86	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95 (1)
Preescolar/Infantil	24.621	35.588	39.573	40.051	43.922	277.986	276.906	275.124
EGB/Primaria	198.658	211.074	227.467	240.382	238.818	170.834	176.150	178.855
Secundaria/FP	76.437	102.716	124.958	159.859	167.642	—	—	—
Universidad	27.153	40.384	45.296	63.665	67.841	—	—	—
Total	326.869	389.762	437.294	503.957	518.223			

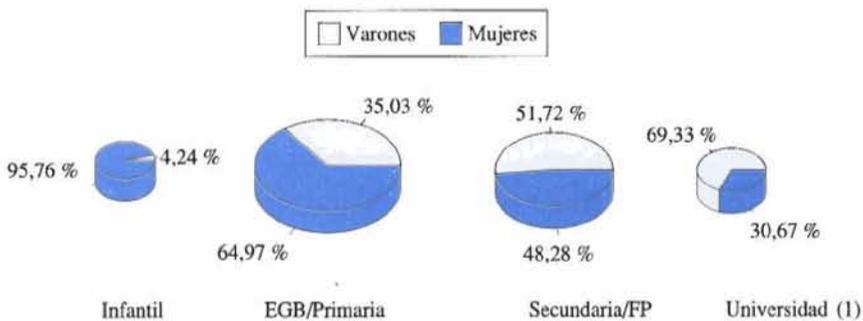
Fuente: Oficina de Planificación (MEC) y Consejo de Universidades.
 (1) Datos avance.

3.2. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE PROFESORES EN CENTROS PÚBLICOS POR NIVEL EDUCATIVO. 1975/76-1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC) y Consejo de Universidades.
 (1) Datos avance.

3.3. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO POR SEXO Y NIVEL EDUCATIVO. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC) y Consejo de Universidades.
 (1) Datos avance.

3. PROFESORADO (CONT.)

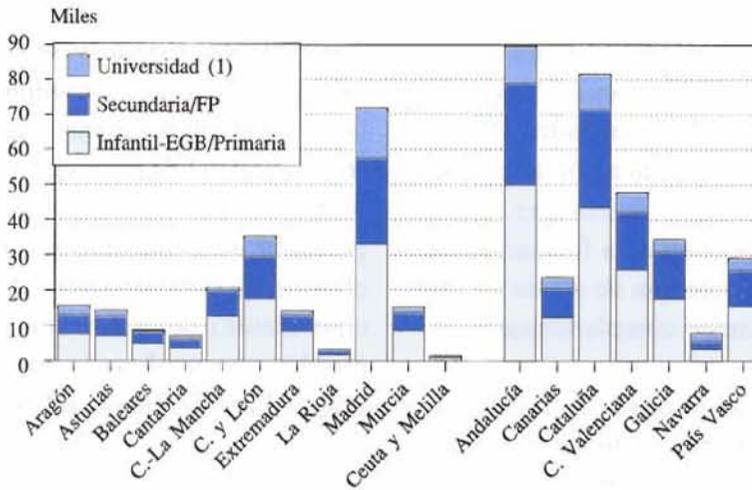
La distribución de los profesores por nivel educativo y comunidades es muy parecida a la de alumnos. Así, Andalucía tiene 90.000 profesores, de los cuales casi 80.000 imparten clases en niveles no universitarios; Cataluña supera los 80.000 docentes, seguida por Madrid, con más de 70.000 y de la Comunidad Valenciana, con cerca de 50.000.

En cambio, es diferente la distribución de los profesores por niveles. Así, mientras que en el conjunto del Estado el 61% de los docentes en niveles no universitarios imparten enseñanzas de infantil y primaria/EGB, en Galicia o Madrid el porcentaje es del 57%, es decir, que éstas son comunidades con un importante número de profesores de secundaria. En Extremadura y Castilla-La Mancha, el número de maestros supone el 67% del total de docentes en niveles no universitarios.

Los datos relativos al número de docentes de universidad corresponden al curso 1991-92. En este nivel, y en coherencia con la distribución del alumnado, Madrid es la comunidad con mayor número de docentes, seguida de Cataluña y Andalucía. En estas tres comunidades trabaja más de la mitad de los docentes universitarios de todo el territorio español.

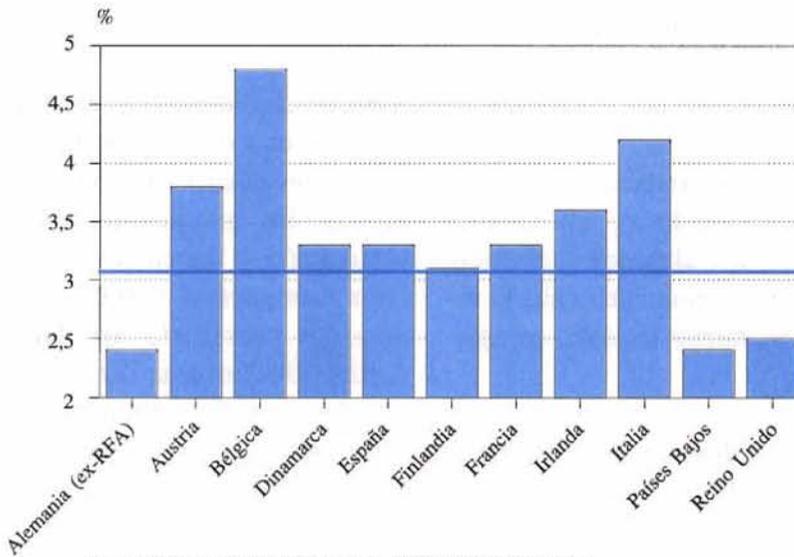
Si se analiza, en el contexto de la Unión Europea, la proporción de profesores respecto a la población activa total, España se encuentra en un segundo grupo, integrado también por Dinamarca, Finlandia y Francia (por encima del 3%), después de Bélgica, Italia, Austria e Irlanda (que superan el 3,5%). Éste es, ciertamente, un indicador indirecto, pero significativo, del papel que corresponde a la educación dentro del sistema económico-social de cada país; aunque también está relacionado con la proporción de niños y jóvenes respecto a la población total.

3.4. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA.
CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC) y Consejo de Universidades.
Datos avance.
(1) Datos referidos al curso 1991/92.

3.5. PORCENTAJE DE PERSONAS DEDICADAS A LA DOCENCIA RESPECTO A LA POBLACIÓN ACTIVA EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



Fuente: Elaboración CIDE a partir de OCDE (1995): Education at a Glance.

4. CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO

El horario de trabajo semanal de los funcionarios docentes es, como el del resto de los funcionarios, de 37,5 horas. Ahora bien, estas horas se distribuyen entre lectivas, complementarias de dedicación al centro, y otras complementarias destinadas a la actividad investigadora y a la formación permanente, a la preparación de clases y a otras actividades docentes complementarias.

Los maestros de educación infantil y primaria distribuyen su horario entre 25 horas lectivas, cinco complementarias en el centro y las siete y media restantes para el resto de las horas complementarias. Los profesores de educación secundaria tienen entre 18 y 21 horas lectivas, y hasta 30 horas complementarias de dedicación al centro. Al igual que los maestros, las siete horas y media restantes son para formación permanente, investigación, preparación de clases y otras actividades docentes complementarias.

Los profesores universitarios tienen entre ocho y diez horas lectivas, seis de labores de tutoría con los alumnos y el resto, hasta las 37,5 horas semanales para la investigación y otras tareas docentes complementarias.

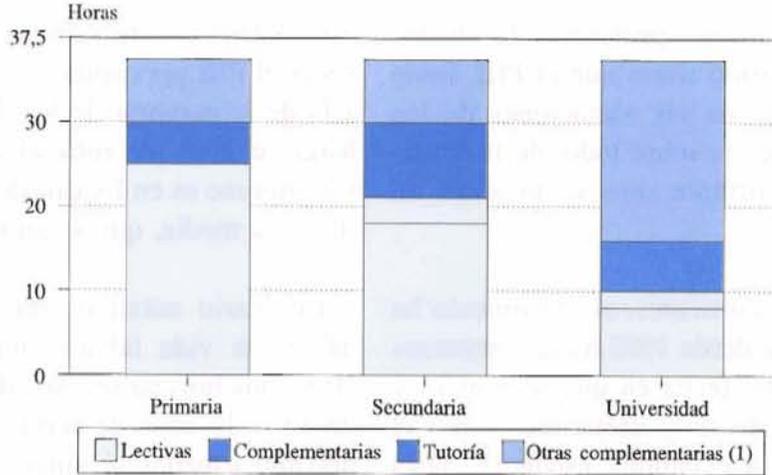
El salario de los funcionarios docentes, como el del resto de los funcionarios, es

fijado anualmente con los presupuestos generales del Estado y se compone de retribuciones básicas y complementarias. En las retribuciones básicas, sueldo y trienios, sólo existen dos categorías, según los profesores pertenezcan al grupo A (se exige título de licenciado o equivalente para el acceso) o al B (título de diplomado o equivalente) de la función pública. Como puede comprobarse, entre estos dos grupos las diferencias retributivas son moderadas.

Es en las retribuciones complementarias donde se establecen mayores diferencias. El cociente entre la mayor retribución, la del catedrático de universidad, y la menor, correspondiente al maestro, es de 1,2 en el sueldo y el trienio, de 1,8 en el nivel, de 4,2 en el complemento específico y de 2,7 en el sexenio.

Si se considera el sueldo medio de un profesor con doce años de antigüedad, es decir, con cuatro trienios, y que haya alcanzado los quinquenios y sexenios de investigación y docencia posibles, la situación comparada sería la siguiente: el maestro percibiría alrededor de unos 3.300.000 pesetas brutas anuales, el catedrático de educación secundaria, 4.100.000, y el profesor de universidad, casi 6.300.000.

4.1. HORARIO DE TRABAJO SEMANAL DEL FUNCIONARIADO DOCENTE POR NIVEL EDUCATIVO Y ACTIVIDAD. CURSO 1994/95



Fuente: Elaboración CIDE.

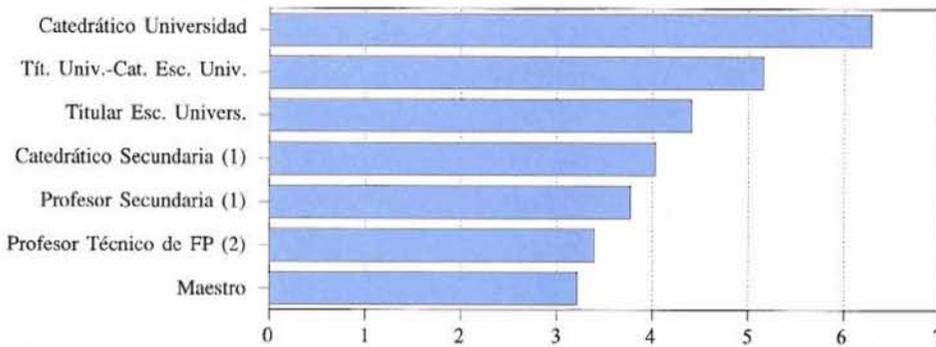
(1) Horas de no obligada dedicación al centro: actividad investigadora, preparación de clases...

4.2. SALARIO DEL FUNCIONARIADO DOCENTE POR CONCEPTO RETRIBUTIVO Y CUERPO. AÑOS 1995

	Maestro	Prof. Técn. de FP	Profesor Secundaria	Catedrático Secundaria	Tít. Esc. Universitaria	Tít. Univ. Cat. Esc. Universitaria	Catedrático Universidad
Sueldo	1.745.436	1.745.436	2.056.530	2.056.530	2.056.530	2.056.530	2.056.530
1 Trienio	63.168	63.168	78.960	78.960	78.960	78.960	78.960
Nivel	756.288	931.368	931.368	1.115.580	1.115.580	1.271.604	1.388.412
Específico	371.760	371.760	371.760	450.828	263.124	730.260	1.565.400
1 Sexenio	88.591	88.591	88.591	88.591	162.652	192.249	237.346
1 Quinquenio	—	—	—	—	162.652	192.249	237.346

Fuente: Elaboración CIDE a partir de los Presupuestos Generales del Estado 1995.

4.3. ESTIMACIÓN DE LOS INGRESOS MEDIOS ANUALES DEL FUNCIONARIADO DOCENTE POR CUERPO. AÑO 1995



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Dirección General de Personal y Servicios (MEC).

(1) Incluye Profesores de E.O. de Idiomas, Artes Plásticas y Diseño, Música y Artes Escénicas.

(2) Incluye Maestros de Taller de Artes Plásticas.

4. CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO (CONT.)

El salario de los profesores ha evolucionado al mismo ritmo que el PIB desde 1975, después de las variaciones de los años anteriores y, sobre todo, de la actualización importante que se produjo en 1970.

En pesetas corrientes, el crecimiento ha sido constante desde 1965 hasta comienzos de los ochenta, fecha en que se aceleró y creció de modo muy destacado, como el conjunto de la economía española, hasta 1993.

Mientras que las tres curvas correspondientes a cada uno de los cuerpos de profesores considerados siguen evoluciones paralelas y próximas, se distancian de modo significativo a partir de 1993.

El salario inicial de los maestros españoles es de los más elevados en términos absolutos entre los países de la Unión Europea, sólo superado por el de los alema-

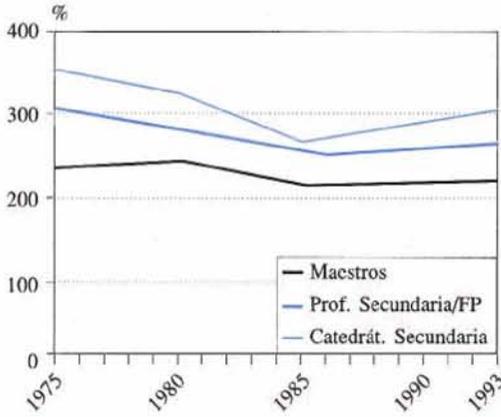
nes. Además, este salario equivale a 1,8 veces el PIB per capita, cifra muy superior a la de la mayoría de los países. Sin embargo, el cociente entre el salario máximo y el mínimo es en España de 1,3, muy inferior a la media, que se sitúa en el 1,7.

El salario máximo coincide con el final de la vida laboral, mientras que en otros muchos países se alcanza después de 15 o 20 años de servicio. Este salario máximo español se sitúa exactamente en la media de los países de la Unión Europea, lejos de los más elevados.

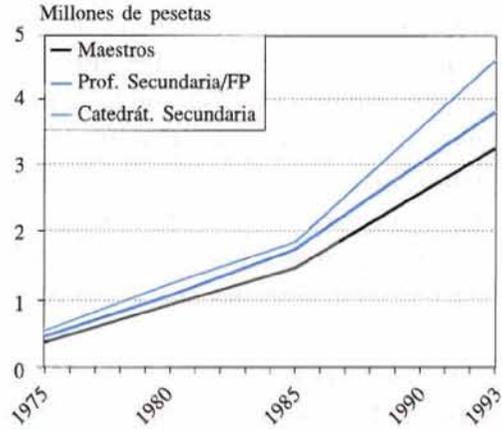
Con respecto al PIB per capita, el salario máximo español equivale a 2,4 veces su valor, y el de la media es de 2,1. Es decir, los profesores españoles son de los mejor pagados al inicio de su carrera, pero ven progresar menos su salario durante su vida profesional, siendo al final de ésta equivalente a la media de lo que cobran sus colegas de los países de la Unión Europea.

4.4. EVOLUCIÓN DEL SALARIO MEDIO DEL FUNCIONARIADO DOCENTE NO UNIVERSITARIO. 1975-1993

PORCENTAJE RESPECTO AL PIB/HABITANTE

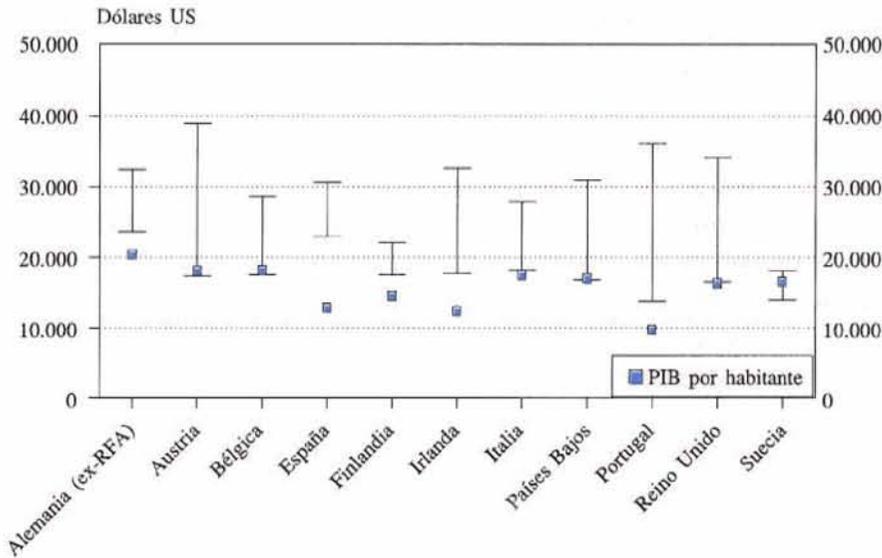


SALARIO MEDIO EN PESETAS CORRIENTES



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Dirección General de Personal y Servicios (MEC).

4.5. SALARIO DEL PROFESORADO DE CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN RELACIÓN CON EL PIB POR HABITANTE EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



Fuente: Elaboración CIDE a partir de OCDE (1995): Education at a Glance.

5. CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

En el curso 1994-95 había 23.560 centros impartiendo enseñanzas de carácter general no universitario. De ellos, las tres cuartas partes (18.157) son colegios, que pueden impartir educación infantil y primaria. Los 5.403 restantes son centros capacitados para impartir enseñanzas de educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.

En el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia se sitúa algo más del 36% de los mismos, con lo que éste representa la administración educativa con más volumen de gestión. Le siguen Cataluña, con el 17,6%, de los centros, y Andalucía con un 16,2%. El resto de las comunidades tiene un número de centros que no llega al 10% del total estatal. Dentro del territorio MEC ninguna comunidad alcanza este 10%. Sólo Madrid, con un 9,5%, se acerca. Es de destacar la relación no estrictamente lineal entre el número de centros en cada comunidad y el número de alumnos que estudian en los mismos. Así, las comunidades con mayor número de alumnos son Andalucía (19,5% del total), Cataluña (14,7%) y Madrid (13,4%).

La distribución de centros entre primaria y secundaria es algo diferente según la comunidad autónoma. Así, hay comunidades con un porcentaje de centros de primaria superior a la media. Entre ellas sobresale

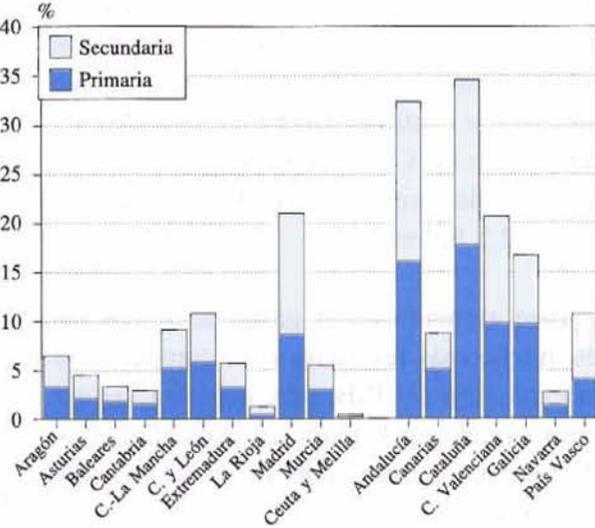
Galicia, con más del 82%, debido al gran número de pequeñas escuelas rurales situadas en todo su territorio. Por el contrario, en La Rioja y en el País Vasco esta cifra se sitúa en torno al 66%.

El número de centros de educación primaria ha disminuido considerablemente en estos veinte últimos años. Esto ocurre en prácticamente igual medida en los centros públicos y en los privados. En los centros privados esta disminución se debe fundamentalmente a la reducción de la tasa de natalidad acaecida en el mismo período. En los centros públicos, por su parte, hay que añadir otro factor: la política de concentración de las escuelas rurales en el citado período con la consiguiente desaparición de muchas escuelas unitarias.

En secundaria ha aumentado el número global de centros. Sin embargo, este crecimiento se debe exclusivamente al incremento de centros públicos, que casi han triplicado su número. Este aumento del número de institutos en el conjunto del Estado no tiene precedentes en la historia educativa española. El número de centros del sector privado ha pasado de poco más de 2.800 a alrededor de 2.200. Esta disminución se ha producido en dos períodos, de 1983-84 a 1987-88 y de 1991-92 a 1994-95, mientras que en los otros años se ha mantenido prácticamente constante.

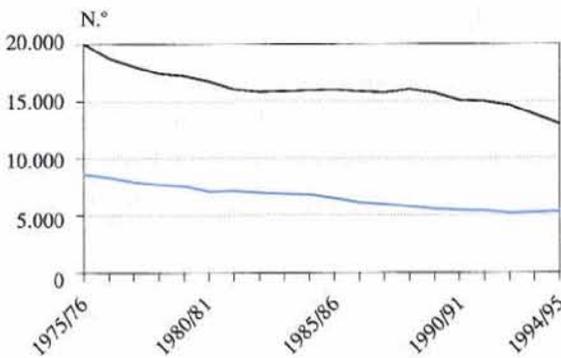
5.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95

	Primaria	Secundaria	Universidad
Total General	18.157	5.403	803
Total MEC	6.504	2.014	
Aragón	608	169	25
Asturias	387	129	28
Baleares	332	82	12
Cantabria	290	74	12
C.-La Mancha	958	211	26
C. y León	1.070	365	74
Extremadura	598	131	22
La Rioja	87	43	13
Madrid	1.578	666	101
Murcia	555	132	22
Ceuta y Melilla	41	12	3
Andalucía	2.933	884	128
Canarias	935	195	42
Cataluña	3.235	916	112
C. Valenciana	1.789	585	58
Galicia	1.765	378	67
Navarra	254	73	17
País Vasco	742	358	41

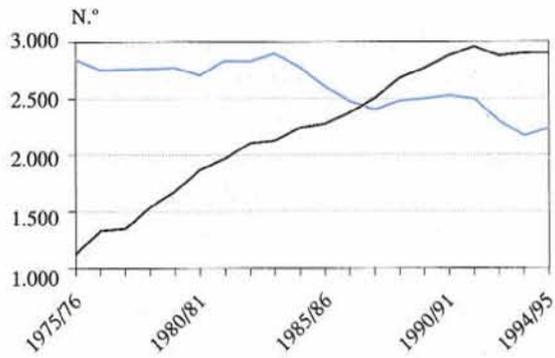


Fuente: Oficina de Planificación (MEC) e INE. Datos avance.

5.2. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA POR TITULARIDAD DEL CENTRO. 1975/76-1994/95



5.3. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POR TITULARIDAD DEL CENTRO. 1975/76-1994/95



— Centros Públicos — Centros Privados

Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

6. GASTO EN EDUCACIÓN

El presupuesto destinado a educación ha aumentado de manera constante en los últimos 20 años. En 1975, el Ministerio de Educación y Ciencia invirtió 107 mil millones de pesetas en educación, mientras que en 1993 la cantidad invertida por el Ministerio y por las Comunidades Autónomas en ejercicio de competencias educativas alcanzó los 2,5 billones.

Este aumento en el gasto de educación es mucho más relevante si se compara con la evolución del PIB, que, a su vez, ha experimentado en España, en esos años, uno de los crecimientos más importantes entre los países desarrollados. En términos absolutos, se ha pasado de 6 billones en 1975 a casi 61 billones en 1993. El gasto en educación de las administraciones educativas, expresado en términos porcentuales con respecto al PIB, ha pasado del 1,78% en 1975 al 4,10% en 1993, es decir, el crecimiento del gasto en educación ha sido, en términos relativos, superior 2,3 veces al crecimiento del PIB. Esto pone de manifiesto el notable esfuerzo económico realizado en España por las administraciones públicas en estos últimos veinte años en favor de la educación.

Al agregar el gasto realizado por el MEC y las comunidades autónomas al aportado por otras administraciones (ayuntamientos, diputaciones y otros ministerios), el gasto público total en educación ha pasado, en

porcentajes sobre el PIB, del 3,71% en 1985 al 4,77% en 1993.

Sin embargo, el gasto privado en educación con respecto al PIB ha descendido ligeramente desde los años 70 hasta 1991, habiéndose estabilizado en torno al 1,16% en los dos años siguientes.

La evolución de gasto total es similar a la descrita para el gasto público. El gasto total ascendía, en 1975, a 188,3 miles de millones, lo que suponía un 3,12% del PIB; en el año 1993, esta cifra alcanzó 3,47 billones, es decir, un 5,71% del PIB. Hay que resaltar que la cantidad correspondiente a gasto total no coincide con la suma de las de gasto público y gasto privado a partir de 1985. Ello es debido a que la estadística de gasto privado que elabora el INE incluye en el gasto de las familias las cantidades correspondientes a las becas, que ya han sido contabilizadas en el gasto de las administraciones educativas. Por ello, en las cifras de gasto total se ha consignado el gasto consolidado, evitando la doble contabilidad de dichas cantidades.

El porcentaje de gasto destinado a educación con respecto al PIB es muy variable en los países de la Unión Europea. España se sitúa en un nivel medio, del que sólo destacan los países nórdicos. La aproximación a la media ha sido un objetivo de la política educativa compartido por el conjunto de la sociedad española.

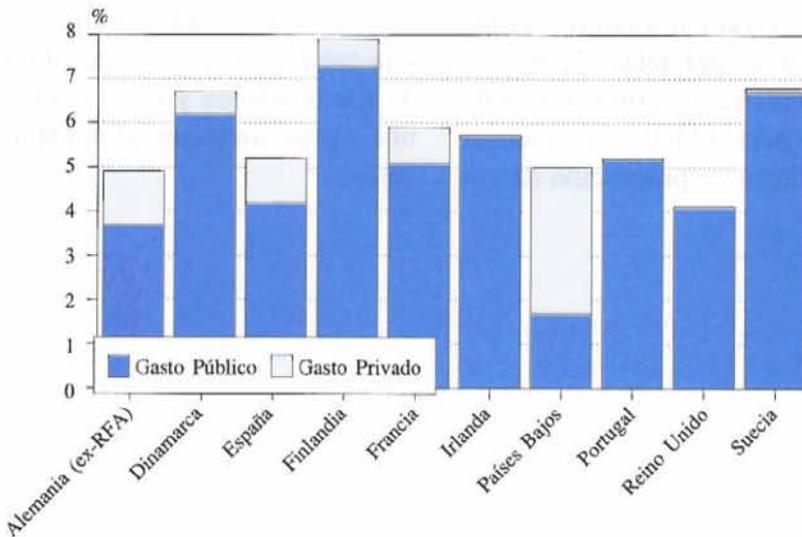
6.1. EVOLUCIÓN DEL GASTO EN EDUCACIÓN EN ESPAÑA. 1975-1993 (MILES DE MILLONES DE PESETAS)

	GASTO PÚBLICO				GASTO PRIVADO		GASTO TOTAL (1)		PIB
	AA. Educativas		Total AA. Públicas		Total	% PIB	Total	% PIB	
	Total	% PIB	Total	% PIB					
1975	107,5	1,78	—	—	80,9	1,34	188,3	3,12	6.038,2
1980	382,4	2,52	—	—	199,4	1,31	581,8	3,84	15.168,0
1985	898,4	3,19	1.045,9	3,71	353,6	1,25	1.358,3	4,82	28.200,9
1990	1.870,9	3,73	2.231,3	4,45	555,8	1,11	2.690,3	5,37	50.145,2
1991	2.123,5	3,87	2.505,9	4,56	607,5	1,11	3.000,4	5,47	54.900,8
1992	2.365,9	4,01	2.745,2	4,65	684,4	1,16	3.303,8	5,60	59.002,1
1993	2.499,0	4,10	2.905,3	4,77	709,0	1,16	3.475,3	5,71	60.904,3

Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

(1) A partir de 1995 se han consolidado las tasas universitarias y las becas en el gasto total, por lo que dicha cifra no se corresponde con la suma de gasto público y gasto privado.

6.2. PORCENTAJE DEL PIB DESTINADO A EDUCACIÓN EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



Fuente: OCDE (1995): Education at a Glance.

6. GASTO EN EDUCACIÓN (CONT.)

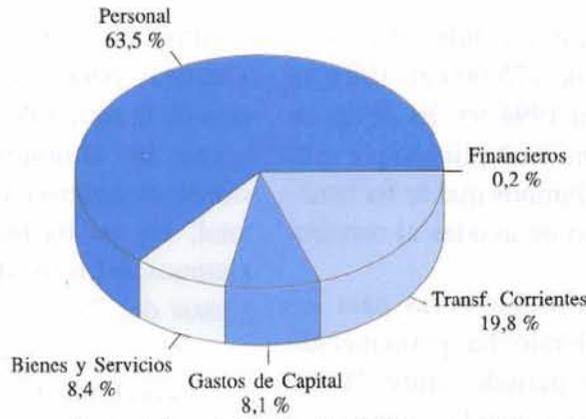
El gráfico 6.3 muestra la distribución del gasto público en educación en los distintos capítulos, para el año 1993. Prácticamente, las dos terceras partes se dedican a gastos de personal (63,5%) y una quinta parte a transferencias corrientes (19,8%). A bienes y servicios y a gastos de capital se dedica una cifra similar, algo superior al 8%. La cantidad que España destinó a inversiones era una de las más elevadas de los países europeos en 1991, sólo superada por Alemania.

La distribución del gasto público por niveles educativos, por tipo de actividades y por niveles de enseñanza se ofrece en el gráfico 6.4. La educación infantil y primaria recibe un tercio del total (35,6%); la educación secundaria y formación profesional, la cuarta parte (25,1%); y la universidad, el 17%. Sigue en proporción de gas-

to la formación ocupacional (6,4%) y en proporciones inferiores, el resto de las enseñanzas y actividades.

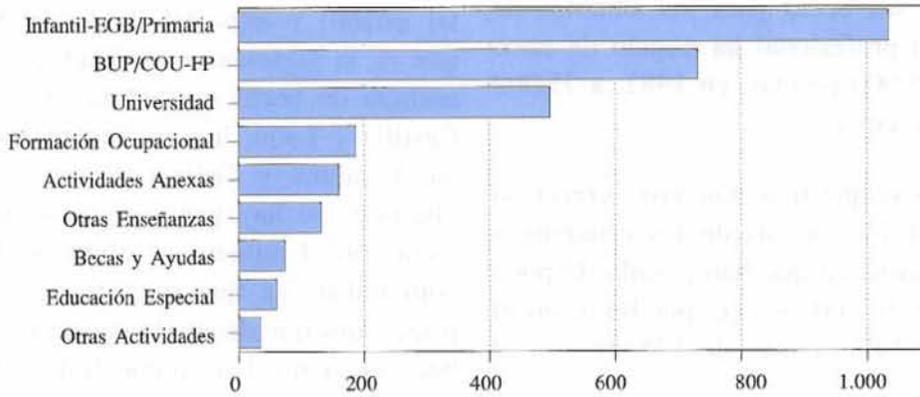
Finalmente, la distribución del gasto público en educación por comunidades autónomas se presenta en el gráfico 6.5. Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia poco más de la tercera parte del gasto público total (35,1%), seguido de Andalucía (14,8%), Cataluña (11,7%), Comunidad Valenciana (7,3%), Galicia (5,7%), País Vasco (5,7%), Canarias (4,4%) y Navarra (1,4%). El gasto dedicado a educación en el resto de las administraciones supone el 14% del gasto público total. Como puede comprobarse, existe una estrecha relación entre la distribución de gasto público y el de número de alumnos y profesores por administraciones educativas.

6.3. DISTRIBUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR CAPÍTULO DE GASTO. AÑO 1993



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

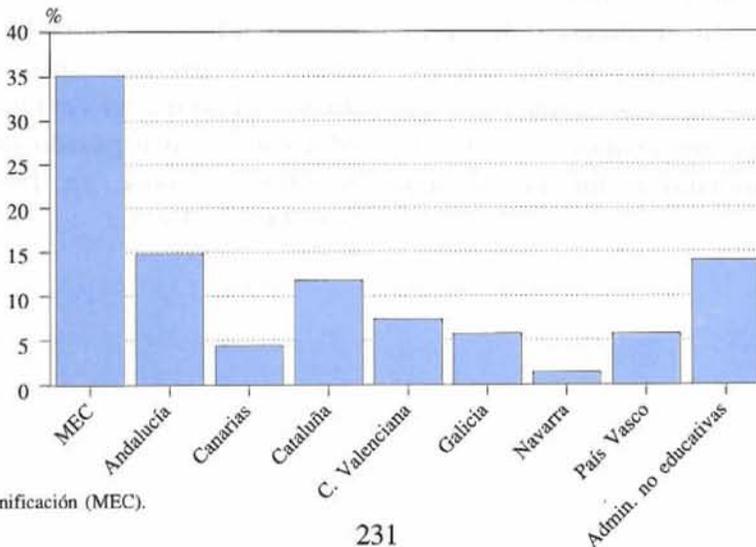
6.4. DISTRIBUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN. AÑO 1993



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

Miles de millones de pesetas

6.5. DISTRIBUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA. AÑO 1993



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

7. BECAS Y AYUDAS

El número de becas y ayudas al estudio ha pasado de cerca de 175.000 en 1982-83 a más de 800.000 en 1994-95. Es decir, en la última década se ha multiplicado por más de 4 el número de alumnos que se ha beneficiado de algún tipo de ayudas al estudio.

La cuantía media de las becas para los alumnos de bachillerato ha permanecido estable, durante ese período, entre 25.000 y 50.000 pesetas por ayuda, aunque se suprimieron todas las tasas de matrícula en los institutos. Sin embargo, la cuantía media de las becas para los alumnos de formación profesional ha pasado de poco más de 25.000 pesetas, en 1982, a 75.000 el pasado curso.

Las becas que más han visto crecer su cuantía media son las de los estudiantes universitarios, ya que han pasado de poco menos de 50.000 pesetas por beca, en el curso 1982-83, a más de 175.000, en el 1993-94.

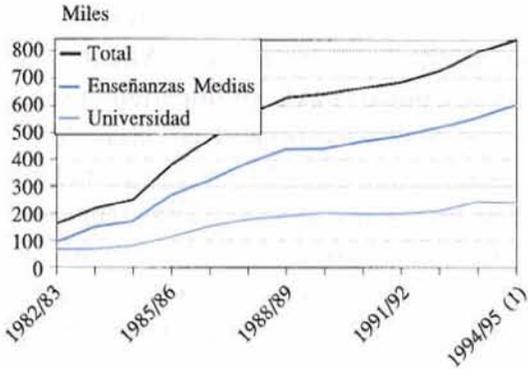
De las más de 700.000 ayudas y becas al estudio concedidas en el curso 1991-92, un tercio correspondió a alumnos de bachillerato; una cuarta parte a alumnos de formación profesional; otra cuarta parte fue para estudiantes universitarios; y el 12% restante correspondió a alumnos de otras enseñanzas.

Ahora bien, en ese mismo año se destinó a ayudas para los alumnos universitarios más de la mitad de la cantidad destinada a becas; los alumnos de formación profesional obtuvieron un 20% de la cantidad total; los de bachillerato, un 18%; y los alumnos del resto de las enseñanzas, poco menos del 7%.

La comunidad donde mayor número de becas y ayudas al estudio se conceden es, con gran diferencia, Andalucía que, con 168.982 millones, supone el 22,9% del total estatal, y más del doble de Madrid, que es la segunda comunidad con mayor número de becas concedidas. Las siguen Castilla y León, la Comunidad Valenciana, Cataluña y Galicia. Como se puede observar, no hay una correspondencia directa con el número de alumnos de cada comunidad, ya que uno de los factores principales que decide la concesión de una beca es el nivel de renta de los alumnos o de sus familias.

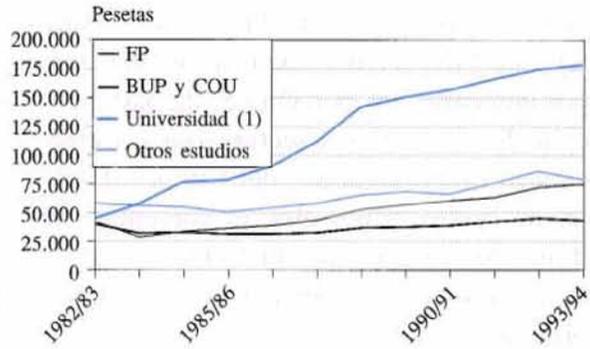
Finalmente, las subvenciones que realizan las administraciones educativas a la enseñanza privada han evolucionado al mismo ritmo que el conjunto del gasto en educación, y han pasado de poco más de 80.000 millones, en 1982, a más de 286.000, en 1993.

7.1. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO EN ENSEÑANZAS MEDIAS Y UNIVERSIDAD. 1982/83-1994/95



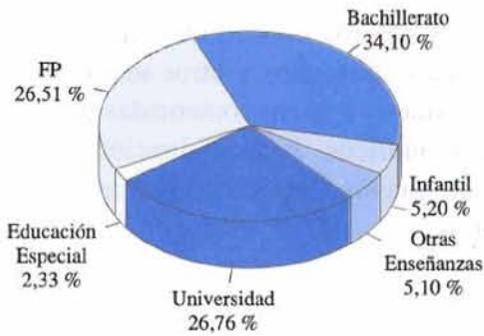
Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
(1) Datos provisionales.

7.2. EVOLUCIÓN DE LA CUANTÍA MEDIA DE LAS BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO EN ENSEÑANZAS MEDIAS Y UNIVERSIDAD. 1982/83-1994/95

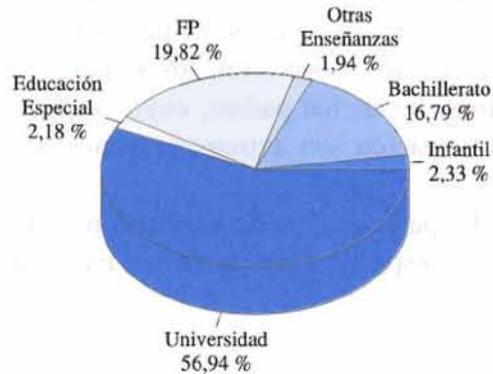


Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
(1) No incluye tasas de matrícula, de cuyo pago están exentos los alumnos becarios.

7.3. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO POR NIVEL EDUCATIVO. 1991/92



7.4. DISTRIBUCIÓN DE LA CUANTÍA DE LAS BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO POR NIVEL EDUCATIVO. CURSO 1991/92



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

8. PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Los datos que se muestran corresponden al territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia. Se analizan, por una parte, los porcentajes de participación de los distintos sectores en las elecciones a representantes del Consejo Escolar de centro; y por otra, el porcentaje de directores elegidos por el Consejo Escolar frente a los designados por las direcciones provinciales.

Los profesores son el colectivo que más participa en la elección de sus representantes. Este hecho es debido, por un lado, a la indudable mayor implicación del profesorado y, por otro, a que la elección se lleva a cabo durante una reunión del claustro, a la que deben asistir los docentes. Les siguen en participación el personal de administración y servicios, los alumnos y, en último lugar, los padres, cuyos índices de participación son extremadamente bajos.

La participación de los distintos colectivos, y especialmente la de los padres y la

de los alumnos, es mayor en los centros de infantil y los de primaria, y disminuye en los de educación secundaria. Mientras que en los centros donde se imparten enseñanzas de preescolar/infantil las tasas de participación de todos los sectores, incluidas la de los padres, son muy altas (superiores al 60%), en los centros de primaria son altos los porcentajes de participación de los maestros y del personal de administración y servicios, pero es más moderada la participación de los alumnos y sólo uno de cada cuatro padres vota. Los porcentajes de participación en centros de BUP y de FP son muy parecidos a los ya comentados; sin embargo, desciende el número de alumnos y, sobre todo, el número de padres que participan.

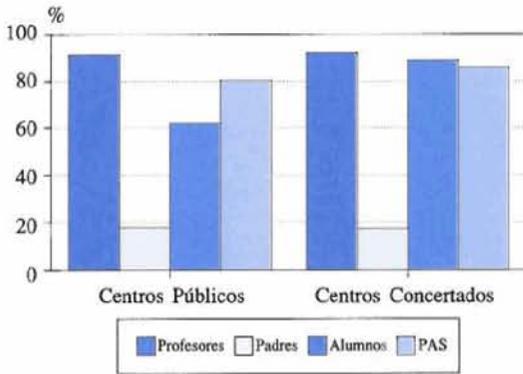
En los centros concertados, aunque las diferencias entre unos y otros sectores son muy similares a las ya comentadas para los centros públicos, la participación es, en general, mayor, especialmente la de los alumnos.

8.1. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DE CADA SECTOR EN LAS ELECCIONES AL CONSEJO ESCOLAR EN CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS DEL TERRITORIO DE GESTIÓN DEL MEC EN CADA NIVEL EDUCATIVO. CURSO 1992/93

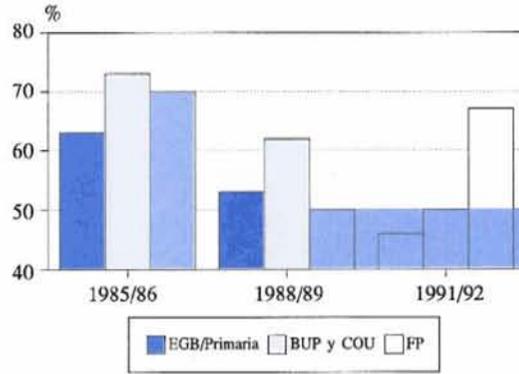
	Centros Públicos				Centros Concertados			
	Profesores	Padres	Alumnos	PAS	Profesores	Padres	Alumnos	PAS
Preescolar/Infantil	96,35	61,46	—	100,00	100,00	65,91	—	100,00
EGB/Primaria	92,95	23,94	92,88	83,07	97,97	18,33	93,49	86,69
Educación Especial	92,43	26,28	43,78	75,25	95,10	33,70	62,35	87,91
BUP/Secundaria	89,16	9,24	53,19	80,60	88,60	16,73	85,40	87,93
FP	89,87	6,82	38,43	78,19	88,84	12,09	74,05	81,48
EE.OO. Idiomas	91,68	1,80	10,03	83,67	—	—	—	—
Enseñ. Artísticas	86,38	5,91	23,13	86,41	—	—	—	—
Total	91,57	17,85	62,16	80,49	92,22	17,44	89,02	86,04

Fuente: Consejo Escolar del Estado (MEC).

8.2. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DE CADA SECTOR EDUCATIVO EN LAS ELECCIONES AL CONSEJO ESCOLAR EN EL TERRITORIO DE GESTIÓN DEL MEC POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSO 1992/93



8.3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE DIRECTORES ELEGIDOS POR EL CONSEJO ESCOLAR EN EL TERRITORIO DE GESTIÓN DEL MEC POR NIVEL EDUCATIVO. 1985/86-1988/89-1991/92



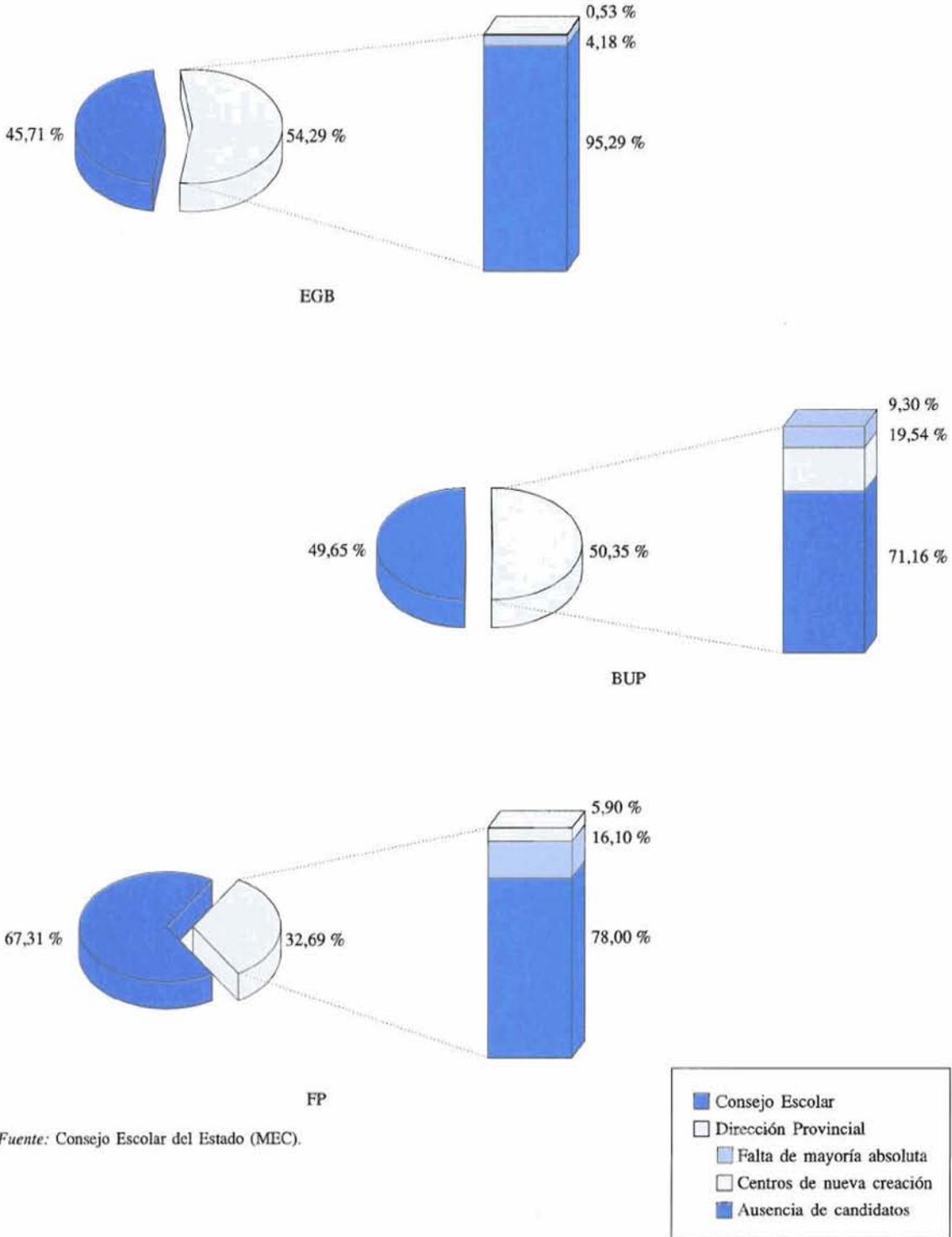
Fuente: Consejo Escolar del Estado (MEC).

8. PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA (CONT.)

En el gráfico 8.4 se ofrece una imagen de la distribución del porcentaje de directores elegidos por el Consejo Escolar frente a los designados por la administración educativa. En junio de 1986, inmediatamente después de la aprobación de la LODE, se celebraron las primeras elecciones a director. En esas elecciones hubo un número importante de candidatos y, en la mayoría de los centros, alguno de ellos recibió el respaldo del Consejo Escolar; más del 60% de los consejos escolares eligieron al director del centro.

Tres años después, en el curso 1988-89, cuando se llevaron a cabo las segundas elecciones, disminuyeron los porcentajes de directores elegidos por el consejo escolar en todos los niveles educativos. En las últimas elecciones celebradas hasta el momento, en junio de 1992, ha seguido bajando el porcentaje global de directores elegidos por el Consejo Escolar, de modo que más de la mitad de los actuales directores han sido designados por la administración educativa, salvo en los centros de FP.

8.4. DISTRIBUCIÓN DE LOS DIRECTORES POR SU FORMA DE ELECCIÓN EN CADA NIVEL EDUCATIVO (TERRITORIO DE GESTIÓN DEL MEC). CURSO 1992/93



Fuente: Consejo Escolar del Estado (MEC).

DATOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

9. ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

En el curso 1994-95 hay matriculados 5.146.000 niños y niñas en educación infantil y primaria (incluidos los que siguen estudios de EGB). El 35,4% de los mismos cursan sus estudios en centros situados en el territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia, y el 64,6% restante en las diferentes comunidades en el ejercicio de sus competencias en materia de educación.

Siguiendo el gráfico 9.1, las comunidades autónomas pueden ser clasificadas en cuatro grupos, en función del número de alumnos matriculados. En primer lugar, aquellas comunidades con más de 500.000 alumnos: Andalucía, Cataluña, Madrid y Comunidad Valenciana; entre las cuatro escolarizan más de la mitad de los alumnos de estos niveles. En segundo lugar, con un número de alumnos comprendido entre 200.000 y 500.000, se encuentran las comunidades de Galicia, Castilla y León, País Vasco, Castilla-La Mancha y Canarias, que escolarizan la cuarta parte de los alumnos. Siguen a continuación las comunidades de Murcia,

Extremadura, Aragón, Asturias y Baleares, con un número de estudiantes entre 100.000 y 200.000. En último lugar están las comunidades con menos de 100.000 alumnos: Cantabria, Navarra, La Rioja y Ceuta y Melilla.

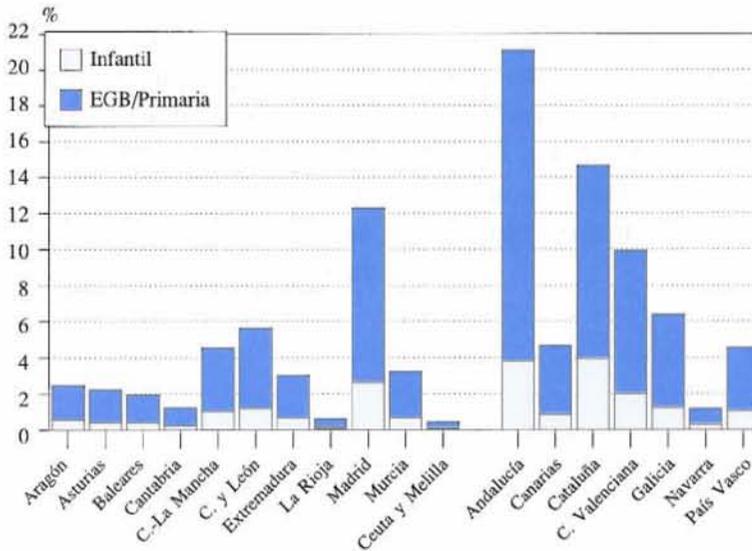
Del total de alumnos de estos niveles, 1.090.417 (el 21%) son de educación infantil y 4.055.583 (el 79% restante) son de educación primaria. Sin embargo, esta distribución no es uniforme para todas las comunidades. Algunas tienen un mayor porcentaje de alumnos en educación infantil, como Cataluña (27%) y Navarra (23,5%). En el extremo opuesto se encuentran Andalucía (18,1%), Canarias (18,1%) y Asturias (18,3%). Dado que la escolarización en educación primaria es en todos los casos del 100%, estos porcentajes indican tanto la importancia que la oferta de plazas en educación infantil alcanza en cada comunidad y, por consiguiente, el desarrollo de este nivel educativo, como la desigual distribución de la tasa de natalidad que se da en las distintas comunidades.

9.1. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95

	Infantil	EGB/Primaria		
		Total	Primaria	EGB
Total General	1.090.417	4.055.583	2.351.643	1.703.940
Total MEC	411.061	1.522.586	882.116	640.470
Aragón	28.224	98.866	58.333	40.533
Asturias	20.962	93.566	51.889	41.677
Baleares	20.719	80.008	46.936	33.072
Cantabria	12.516	50.729	28.634	22.095
C.-La Mancha	52.499	180.451	107.561	72.890
C. y León	61.932	227.621	129.685	97.936
Extremadura	33.050	122.638	72.634	50.004
La Rioja	6.777	23.203	13.558	9.645
Madrid	135.444	496.639	285.680	210.959
Murcia	34.558	131.811	76.431	55.380
Ceuta y Melilla	4.380	17.054	10.775	6.279
Andalucía	196.925	889.084	524.586	364.498
Canarias	43.490	196.353	112.647	83.706
Cataluña	205.372	548.241	319.474	228.767
C. Valenciana	103.104	408.338	234.949	173.389
Galicia	63.251	265.316	145.723	119.593
Navarra	14.071	45.856	32.095	13.761
País Vasco	53.143	179.809	100.053	79.756

Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

9.2. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA RESPECTO AL TOTAL GENERAL. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

9. ALUMNADO EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA (CONT.)

La distribución del alumnado por ciclos confirma que la disminución de la matrícula en educación primaria continuará en los próximos años, ya que en el primer ciclo hay exactamente la mitad que en el tercero. El alumnado matriculado en el segundo ciclo de educación infantil, con tasas de escolarización próximas al 100%, confirma esta tendencia.

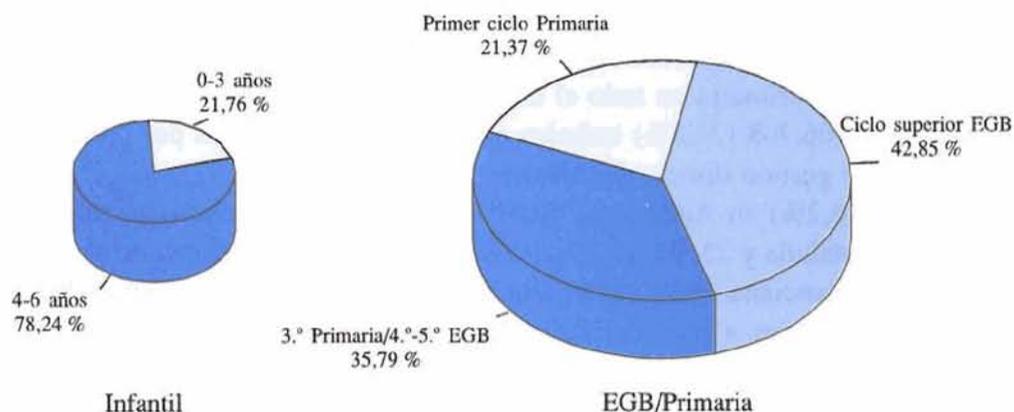
Tanto en educación infantil como en primaria, aproximadamente la mitad del alumnado es femenino (49%), coincidiendo con la distribución de la población en esas edades, por lo que no hay diferencias por sexo en la matrícula de educación infantil ni en la de primaria.

La distribución de alumnos según asisten a centros de titularidad pública (el 65%) o privada (35%) es aproximadamente la misma para ambos niveles, aunque se aprecian diferencias según las comunidades autónomas. Hay una mayor proporción de alumnos en centros privados en el País Vasco, Cataluña, Madrid, Navarra y Baleares, es decir, en aquellas comunidades con una mayor renta per capita.

En el lado opuesto, las comunidades con mayor proporción de niños escolarizados en centros públicos son aquellas con una menor renta per capita: Extremadura, Castilla-La Mancha, Canarias, Andalucía, Ceuta y Melilla, Galicia y Murcia. La correlación entre el PIB por habitante de cada comunidad y su porcentaje de alumnos de educación infantil escolarizados en centros privados es 0,87, y con su porcentaje de alumnos de educación primaria y EGB escolarizados en centros privados es 0,81. Es decir, cuanto mayor es la renta per capita de una comunidad mayor peso tiene la enseñanza privada.

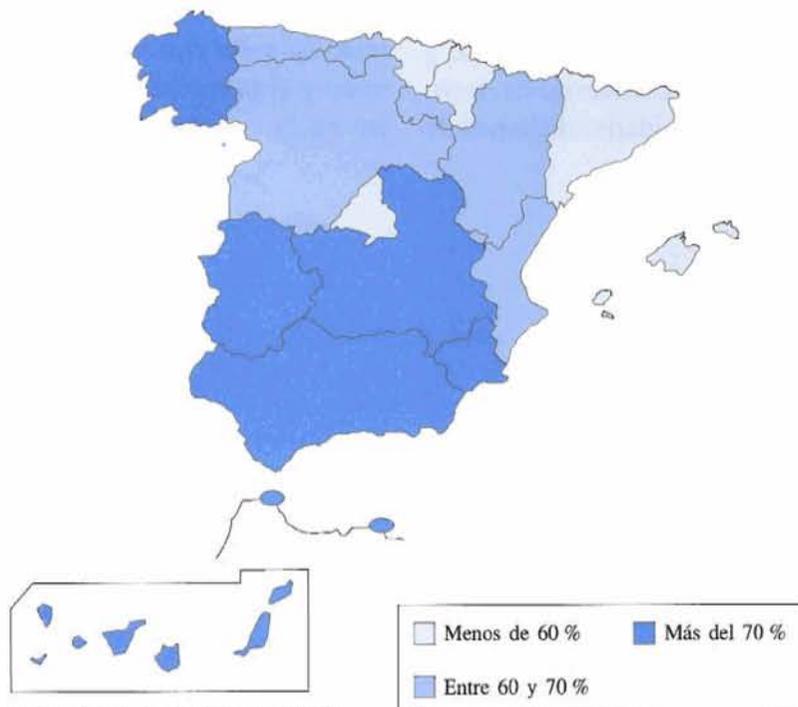
En las comunidades cuyas competencias en materia de educación son ejercidas provisionalmente por el Ministerio de Educación y Ciencia, exceptuando Castilla-La Mancha y Murcia, hay mayor porcentaje de alumnos en centros públicos en educación infantil que en educación primaria. Lo mismo ocurre en Andalucía y el País Vasco. Por el contrario, en Cataluña y Canarias hay aproximadamente dos puntos de diferencia a favor de los centros públicos en primaria/EGB. Finalmente, es destacable el caso del País Vasco, única comunidad donde la educación primaria privada tiene más peso que la pública.

9.3. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA POR CICLO.
CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

9.4. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA DE CENTROS PÚBLICOS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

10. PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

En el curso 1994-95 son 275.124 profesores los que imparten enseñanzas de educación infantil y primaria en todo el Estado. De ellos, 106.768 (38,8%) trabajan en el territorio de gestión directa del Ministerio, 49.974 (18,2%) en Andalucía, 43.670 (15,9%) en Cataluña y 25.899 (9,4%) en la Comunidad Valenciana. Estas cuatro administraciones emplean a más del 82% del profesorado de estos niveles.

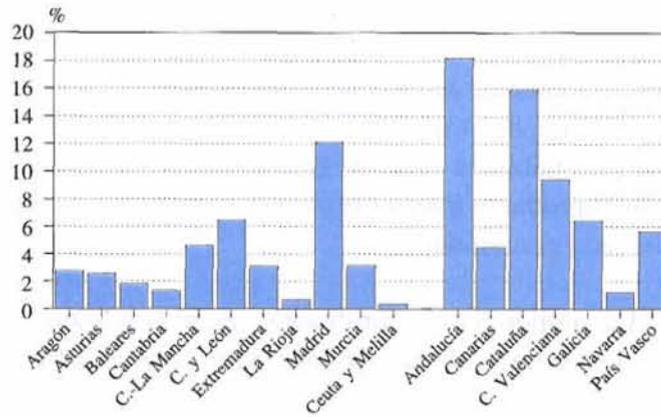
El orden en que se sitúan las comunidades por el número de profesores y su posible agrupación es parecido al señalado en el caso de los alumnos. Sin embargo, hay que destacar la menor distancia relativa entre Andalucía y Cataluña, y que Castilla y León se coloca ahora por delante de Galicia, y Navarra por delante de Cantabria. Es decir, que estas últimas comunidades disponen de

un número relativo mayor de profesores, como se pone de manifiesto en el gráfico 12.1, en que se ofrece el dato relativo al número de alumnos por profesor.

Siete de cada diez maestros son mujeres, aunque esta distribución es muy variable según las distintas comunidades autónomas. Cataluña, el País Vasco, Baleares y Madrid, por este orden, son las comunidades con mayor porcentaje de maestras en estos niveles, precisamente las comunidades con mayor renta per capita. En el extremo opuesto, Extremadura y Andalucía son las comunidades en las que el porcentaje de profesoras no alcanza el 63%. Parece, por tanto, que existe una moderada relación entre el nivel de desarrollo económico y el porcentaje de mujeres que trabajan en la enseñanza infantil y primaria.

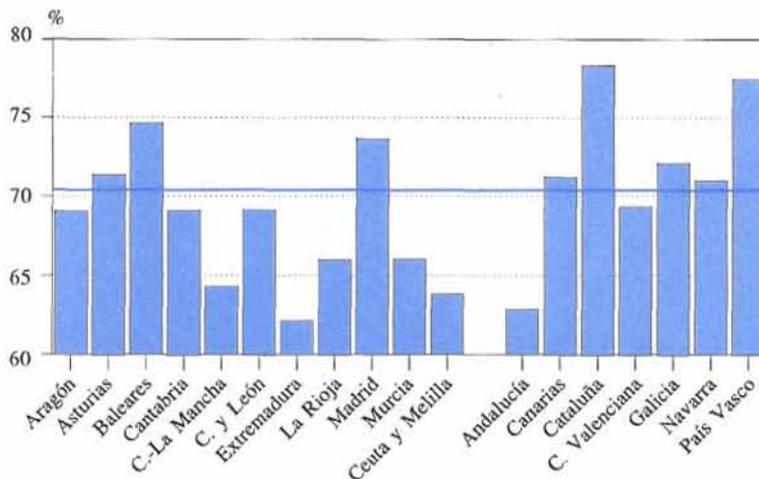
10.1. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95

	N.º Profesores
Total General	275.124
Total MEC	106.768
Aragón	7.635
Asturias	7.055
Baleares	4.987
Cantabria	3.610
C.-La Mancha	12.665
C. y León	17.737
Extremadura	8.467
La Rioja	1.761
Madrid	33.286
Murcia	8.594
Ceuta y Melilla	971
Andalucía	49.974
Canarias	12.325
Cataluña	43.660
C. Valenciana	25.899
Galicia	17.684
Navarra	3.361
País Vasco	15.453



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

10.2. PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC) y Consejo de Universidades.

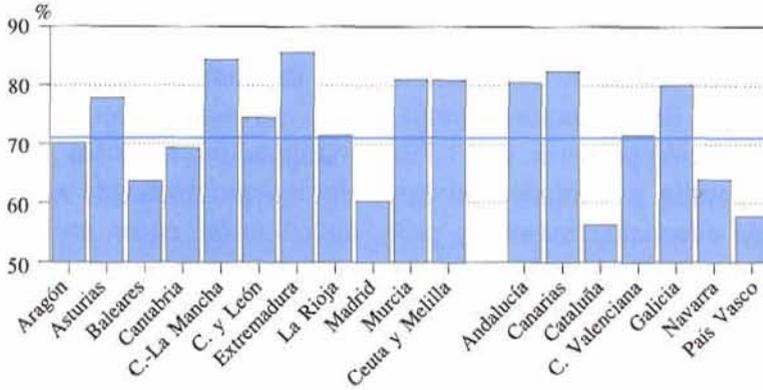
10. PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA (CONT.)

El 70,5% de los maestros trabajan en centros de titularidad pública. Como parece razonable, la distribución de profesores por titularidad y comunidad autónoma es muy similar a la ofrecida para el caso de los alumnos, de modo que también aquí el porcentaje de profesores que trabajan en centros públicos está en relación inversa con el producto interior bruto por habitante de cada comunidad.

La proporción de profesoras es mayor en los centros de titularidad privada que en los centros públicos. Así, mientras que en éstos el 70% de los docentes son mu-

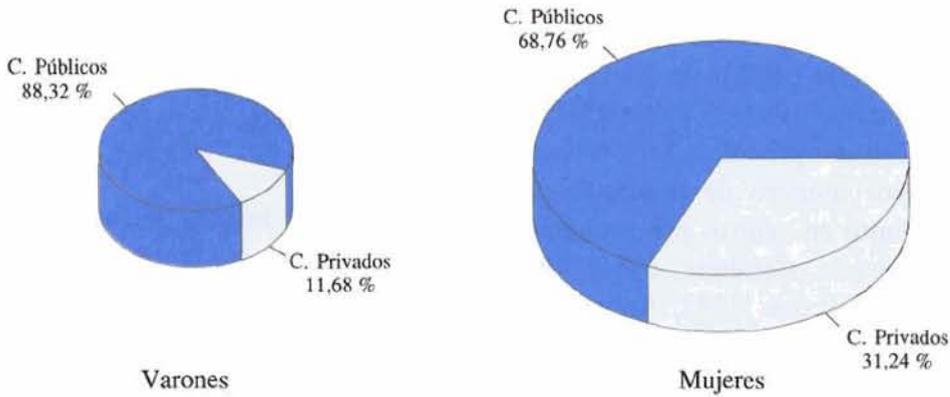
jes, en los centros privados esta cifra aumenta hasta el 88%. Dicho de otra manera, mientras que de cada diez docentes que imparten clase en centros públicos siete son mujeres, en los centros privados hay nueve mujeres por cada diez docentes. Los datos ponen de manifiesto que la proporción de maestras en colegios de educación infantil y primaria es mayor en los centros privados —donde los salarios son más bajos— y en las comunidades autónomas más ricas —donde la oferta de empleo es más atractiva y mejor retribuida, y la incorporación de la mujer a la vida activa es mayor—.

10.3. PORCENTAJE DE PROFESORES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA DE CENTROS PÚBLICOS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

10.4. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA POR SEXO Y TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

11. UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

En el conjunto del territorio estatal hay 218.697 unidades de educación infantil y primaria en el curso 1994-95. De ellas, un 23% eran unidades de educación infantil, un 75,3% de educación primaria, y el 1,7% restante correspondía a unidades mixtas con alumnos de educación infantil y primaria conjuntamente. Esta proporción no es constante en todas las comunidades; así, mientras que en Andalucía, Canarias y Galicia las unidades de educación infantil no llegaban al 18%, en Cataluña alcanzaban el 30%. Éste es un nuevo dato sobre las diferencias en el grado de desarrollo de la educación infantil en las distintas comunidades, aspecto ya comentado en el apartado 9.

Las unidades de educación infantil son, en su gran mayoría (68%), de titularidad pública. En el curso 1994-95 había 15.776 unidades en centros privados. La comunidad con mayor número de unidades de educación infantil en centros privados era, con gran diferencia, Cataluña, con 4.906, seguida de Madrid, con 2.332, Andalucía, con 1.478, la Comunidad Valenciana, con 1.455, y el País Vasco, con 1.241. Asimismo, en términos relativos, mientras en Cataluña y el País Vasco el porcentaje de unidades de educación infantil en centros privados era superior al 40%, en otras, como Extremadura, Castilla-La Mancha, Andalucía, Canarias y Ceuta y Melilla, no llegaba al 20%.

Análogo fenómeno ocurre con las unidades de educación primaria, donde el

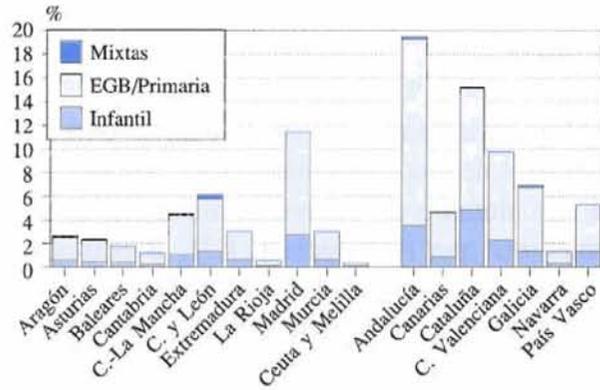
porcentaje en centros públicos ascendía a 71. En este caso, el País Vasco y Madrid son las comunidades en las que la educación privada supera el 40% del total, y Extremadura, Canarias y Castilla-La Mancha las que no llegan al 20%. Es decir, la distribución entre unidades públicas y privadas no es exactamente la misma para cada nivel educativo, pero es análoga la tendencia, como se puede apreciar en ambos mapas. Como en el caso de los alumnos y de los profesores, la distribución geográfica de las unidades de educación infantil y primaria pone de manifiesto que la oferta privada se concentra en las comunidades con mayor población urbana y mayores niveles de desarrollo. Este hecho es relevante, y debe ser tenido en cuenta al tratar de explicar factores como el nivel de entrada de los alumnos o los rendimientos.

Las unidades mixtas se encuentran básicamente en el norte de la península. Castilla y León y Aragón tienen un porcentaje de unidades mixtas superior al 5%, y Galicia y La Rioja más del 4%. Son comunidades con pueblos pequeños y muy dispersos donde se ha aplicado de modo más flexible la política de concentraciones escolares. Por otra parte, sólo hay 93 unidades mixtas en centros de titularidad privada, encontrándose la práctica totalidad de los mismos en Andalucía y Galicia. Así, el 97,5 de las unidades mixtas son públicas.

11.1. DISTRIBUCIÓN DE LAS UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95

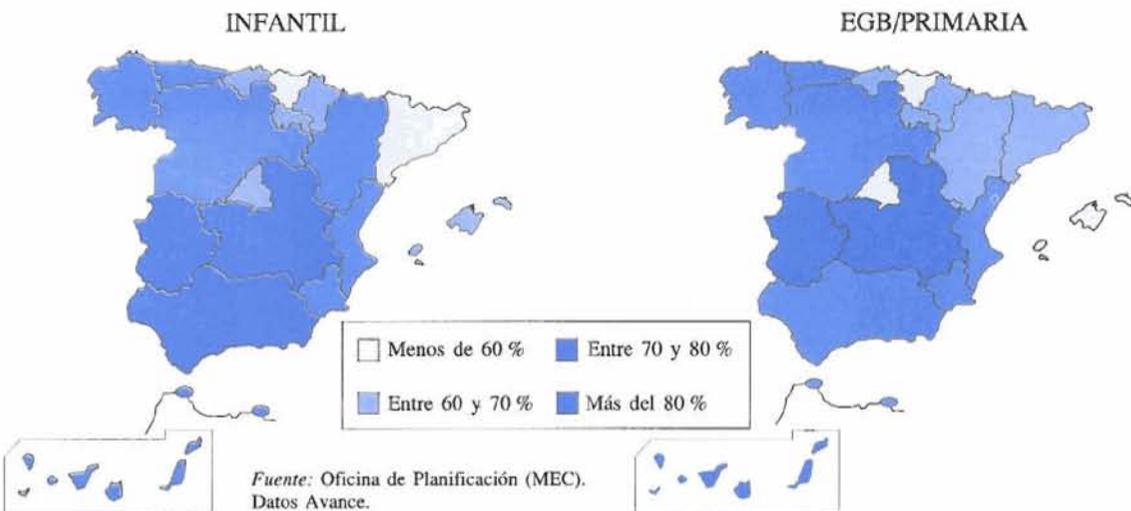
	Infantil	EGB/Primaria	Mixtas
Total General	50.536	164.733	3.428
Total MEC	18.576	61.111	1.941
Aragón	1.330	4.191	293
Asturias	1.021	3.960	221
Baleares	897	3.009	19
Cantabria	571	2.129	76
C.-La Mancha	2.318	7.291	291
C. y León	2.895	9.720	816
Extremadura	1.472	5.185	83
La Rioja	308	957	49
Madrid	6.118	18.955	16
Murcia	1.478	5.140	77
Ceuta y Melilla	168	574	0
Andalucía	7.719	34.410	409
Canarias	1.906	8.108	243
Cataluña	10.716	22.411	210
C. Valenciana	5.032	16.221	90
Galicia	2.978	11.726	407
Navarra	699	2.135	54
País Vasco	2.910	8.611	74

11.2. PORCENTAJE DE UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA RESPECTO AL TOTAL DE UNIDADES. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos Avance.

11.3. PORCENTAJE DE UNIDADES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA DE CENTROS PÚBLICOS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos Avance.

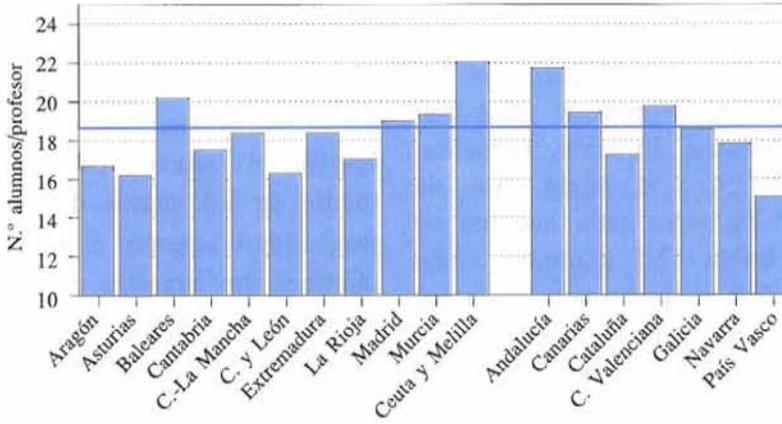
12. NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

En el curso 1994-95, el número de alumnos por profesor en educación infantil y primaria en todo el territorio estatal es de 18,7, y de 18,11 en el territorio que administra el Ministerio de Educación y Ciencia.

Las variaciones son, sin embargo, considerables de una comunidad a otra, llegando a seis alumnos de diferencia máxima. Así, mientras que Andalucía (21,7), Baleares (20,2), la Comunidad Valenciana (19,7), Canarias (19,5), Murcia (19,4) y Madrid (19,0) superan la cifra media del total estatal, el País Vasco, Asturias, Castilla y León, y Aragón cuentan con una proporción inferior a 17 alumnos por profesor.

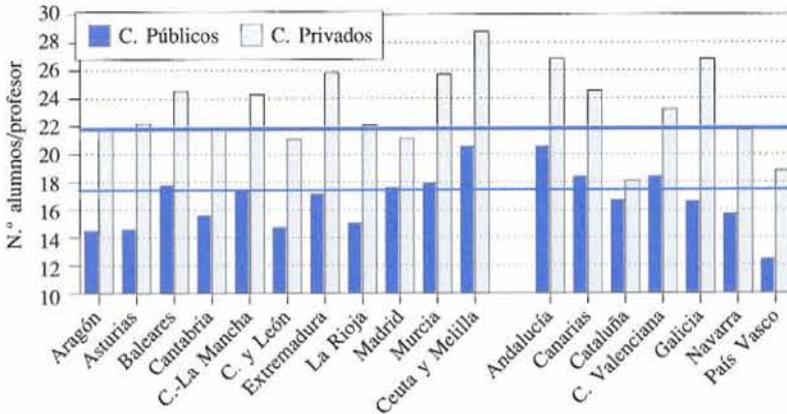
El número de alumnos por profesor en los centros de titularidad pública es considerablemente menor que en los centros de titularidad privada (17,4 y 21,7 respectivamente). Esta diferencia se mantiene, pero con importantes diferencias, en todas las comunidades. Este hecho se explica por la existencia de un mayor número de maestros especialistas y un menor número de alumnos por aula en la enseñanza pública, al tiempo que los docentes en la enseñanza privada tienen una mayor carga lectiva, lo que da lugar a una plantilla más reducida, pero más recargada, en estos centros. Además los centros rurales donde hay aulas con muy pocos alumnos son de titularidad pública.

12.1. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

12.2. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA POR TITULARIDAD DEL CENTRO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



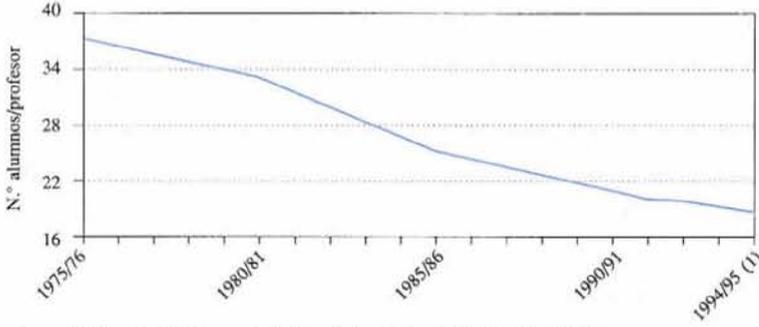
Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

12. NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA (CONT.)

El número de alumnos por profesor en educación infantil y primaria ha experimentado una constante disminución en los últimos 20 años, reduciéndose, desde 1975, a la mitad. Así, en el curso 1975-76, para cada docente en estos niveles había 37,5 alumnos; cinco años después había disminuido hasta los 33 alumnos; en el curso 1985-86 había bajado hasta los 25 alumnos; en 1990 había 20 alumnos por profesor, y en la actualidad los ya citados 18,7 alumnos.

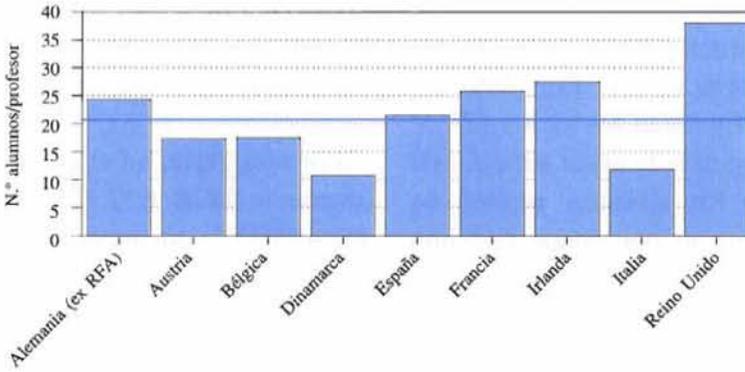
Analizando este dato en el contexto internacional, se puede observar que en el año 1992, último con datos comparables, España se situaba prácticamente en la media de los países de la Unión Europea. Efectivamente, el número medio de alumnos por maestro en los países de la Unión Europea era de 20,2 en educación infantil y 17,5 en primaria, mientras que en ese año España se situaba en 21 y 18, respectivamente.

12.3. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA. 1975/76-1994/95



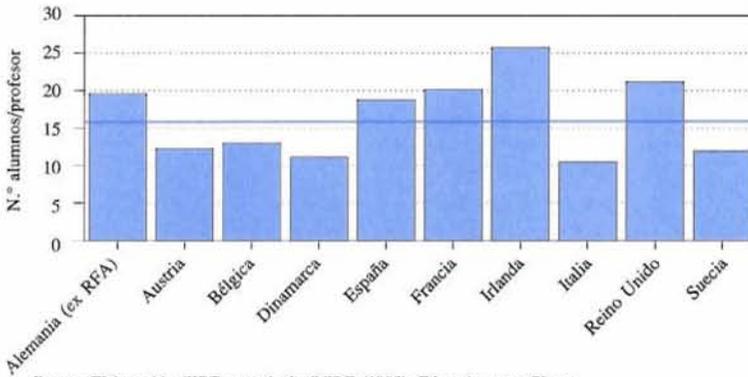
Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Planificación (MEC).
(1) Datos avance.

12.4. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



Fuente: Elaboración CIDE a partir de OCDE (1995): Education at a Glance.

12.5. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



Fuente: Elaboración CIDE a partir de OCDE (1995): Education at a Glance.

13. RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Para ofrecer una aproximación al rendimiento de los alumnos de educación general básica se ha utilizado la tasa de repetición. Los datos disponibles más recientes son del curso 1992-93, que corresponde a alumnos de EGB, de modo que no hay datos sobre el rendimiento en educación primaria, propiamente dicha.

La tasa de repetición en EGB es muy variable en función del curso. En sexto, octavo, séptimo, quinto y segundo, por este orden, la tasa de repetición alcanzó valores comprendidos entre el 7 y el 11%, mientras que la de primero, tercero y cuarto de EGB apenas superó el 1%. Por tanto, en los años en que finalizan los ciclos (2º, 5º y 8º de EGB) y en toda la etapa superior de EGB es cuando los alumnos repiten en mayor medida, en un porcentaje próximo al 10%.

Las niñas obtienen mejores resultados en todos los cursos: en 6º, por ejemplo, el porcentaje de niñas que repitieron fue del 9%, frente al 14% de niños repetidores; es decir, que de cada tres alumnos que repitieron en

6º de EGB, casi dos fueron varones. Esta situación no difiere en función de la titularidad del centro (gráfico 4), aunque las diferencias por sexo son menores en los centros privados (repiten más alumnas y menos alumnos que en los públicos).

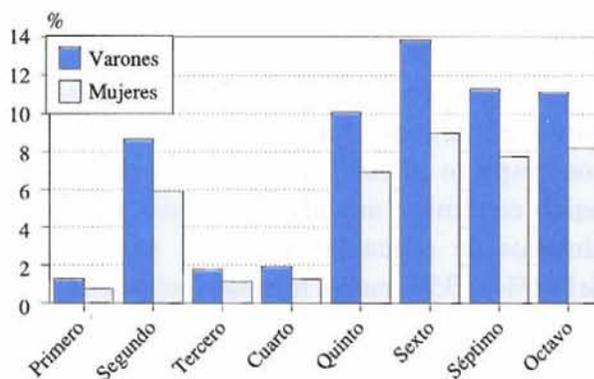
En el gráfico 13.3 se observa que esas diferencias en el rendimiento de niños y niñas se produce de forma más acentuada en los centros públicos. En estos colegios más del 60% de los aprobados son mujeres. En los centros de titularidad privada, por el contrario, aun habiendo una pequeña disimetría, el porcentaje de repetidores está más equilibrado entre niños y niñas.

Por otra parte, en el curso 1991-92 finalizaron la EGB 637.173 alumnos, de los que 495.333 consiguieron el título de Graduado Escolar, frente a los 141.840 que recibieron el Certificado de Escolaridad. Ello significa que el 77,7% de los jóvenes que finalizaron la EGB alcanzaron los objetivos propuestos y, por tanto, obtuvieron la titulación necesaria para cursar estudios de BUP.

13.1. PORCENTAJE DE ALUMNOS REPETIDORES EN EGB POR CURSO. CURSO 1992/93

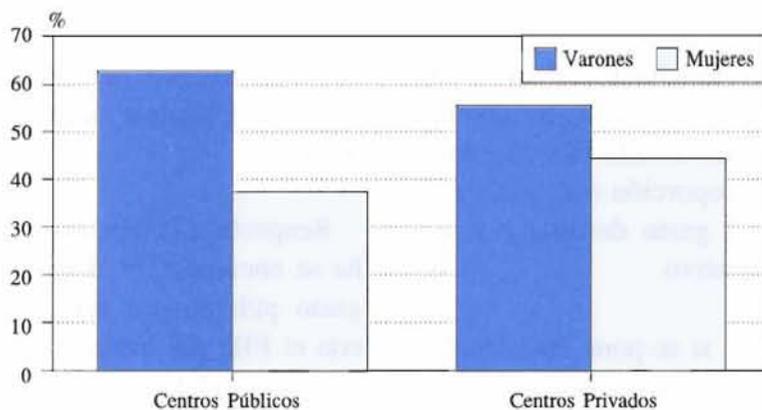
	% Repetidores
Primero	1,01
Segundo	7,32
Tercero	1,46
Cuarto	1,61
Quinto	8,57
Sexto	11,53
Séptimo	9,59
Octavo	9,71

13.2. PORCENTAJE DE ALUMNOS REPETIDORES EN EGB POR SEXO Y CURSO. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

13.3. DISTRIBUCIÓN DE ALUMNOS REPETIDORES EN EGB POR SEXO EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

14. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

El gasto público en educación infantil y primaria ha pasado, en términos absolutos, de 482.000 millones, en 1985, a poco más de un billón de pesetas, en 1993. Sin embargo, en términos relativos, el porcentaje con respecto al total del gasto ha disminuido en similar medida al del número de alumnos de educación primaria, pasando del 46% al 35% en las mismas fechas citadas.

Ahora bien, debido precisamente a la importante disminución del número de alumnos, puede tener más interés ver la evolución del gasto por alumno, como se refleja en el gráfico 14.2. En términos absolutos, las cifras pasan de poco más de 70.000 pesetas por alumno, en 1985, a más de 190.000, en 1993. Por tanto, si bien ha disminuido porcentualmente el gasto total, porque disminuye el número de alumnos, el dinero destinado a cada uno de ellos ha crecido en una proporción muy similar a la del conjunto del gasto destinado al total del sistema educativo.

Efectivamente, si se pone en relación el gasto por alumno en educación infantil y primaria con el total de gasto en educación, y se transforma estas cifras en números índices, se puede comprobar que la evo-

lución del índice correspondiente al gasto por alumno en estas etapas, que pasa de 100 en 1985 a 269 en 1993, es similar a la evolución total del gasto público en educación, que pasa de 100 a 277, en esas fechas, y superior a la evolución del PIB, que pasa de un número índice 100, en las mismas fechas consideradas, a 215.

Con respecto a los países de la Unión Europea, España se encuentra en una situación intermedia en lo referente al gasto educativo en educación infantil y primaria, como se puede observar en el gráfico 13.3. En educación infantil, el gasto público por estudiante se encuentra en niveles próximos a los de Bélgica, Francia, Irlanda, Reino Unido y Países Bajos, a pesar de que el PIB por habitante en nuestro país es muy inferior al resto de los mencionados, salvo el caso irlandés.

Respecto a la educación primaria, España se encuentra en la media ponderada de gasto público por estudiante en relación con el PIB por habitante. La situación española es relativamente mejor que la de la mitad de los países considerados, entre los que se encuentran Alemania, Bélgica y Francia.

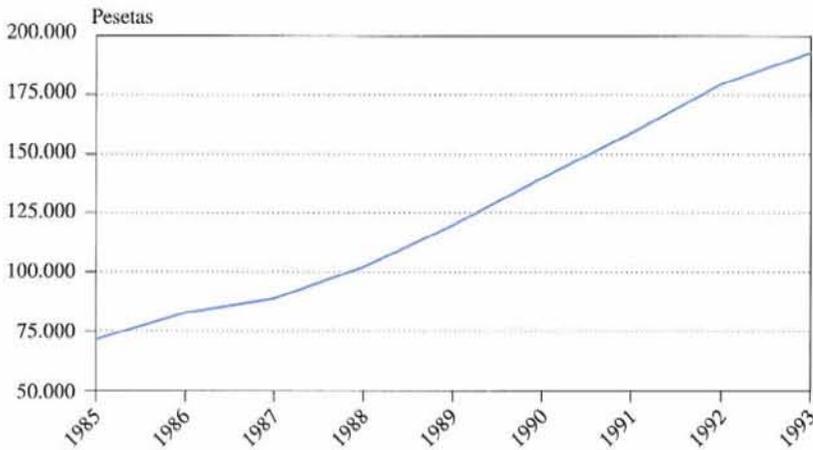
14.1. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA. 1985-1993

	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Gasto en Inf.-EGB/Prim. (1)	482,4	522,4	573,4	641,6	730,7	824,5	903,9	993,7	1.034,1
% respecto al gasto total	46,1	43,9	42,0	39,8	38,1	37,0	36,1	36,2	35,6
% respecto al PIB	1,71	1,61	1,58	1,59	1,62	1,64	1,64	1,69	1,69
Gasto medio por alumno	71.769	82.940	88.867	102.259	120.015	140.045	159.271	179.969	193.134
Índice gasto medio por alumno	100	116	124	143	167	195	222	251	269

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos del INE y la Oficina de Planificación (MEC).

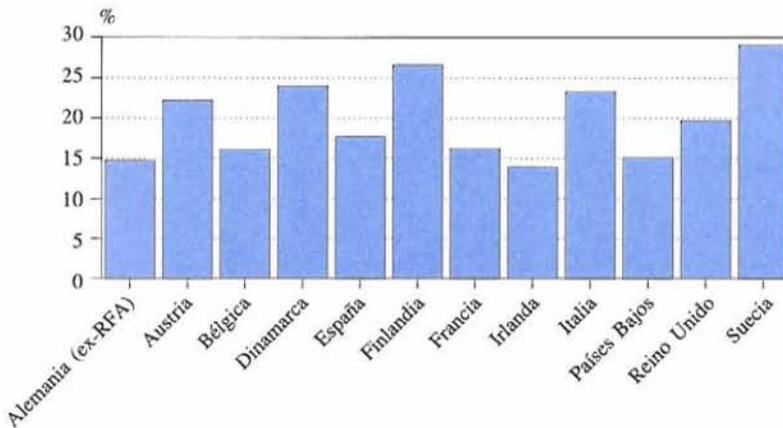
(1) Miles de millones de pesetas.

14.2. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO MEDIO POR ALUMNO EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EGB/PRIMARIA. 1985-1993



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

14.3. GASTO PÚBLICO POR ESTUDIANTE DE PRIMARIA EN RELACIÓN CON EL PIB POR HABITANTE EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



Fuente: OCDE (1995): Education at a Glance.

**DATOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO
Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

15. ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

La existencia de tres sistemas funcionando de forma paralela, tanto en secundaria «general» como en formación profesional, hace complejos la presentación y el análisis de los datos de estos niveles.

En educación secundaria general se han recogido datos del bachillerato unificado y polivalente (BUP) y curso de orientación universitaria (COU), de la reforma experimental de las enseñanzas medias, a extinguir, y de las nuevas etapas de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, en su implantación anticipada. Como se puede observar en la tabla 15.1, que recoge cifras del curso 1994-95, la gran mayoría de los alumnos, 1.408.275 (78,3%), cursan estudios de BUP o COU, mientras que 281.460 (15,6%) estudian educación secundaria obligatoria. El nuevo bachillerato lo siguen 69.033 alumnos (3,8%), mientras 39.567 (2,2%) continúan cursando estudios de la reforma experimental de las enseñanzas medias.

Este reparto de los alumnos en los tres sistemas y cuatro etapas no es igual en todas las comunidades. Así, por un lado, en las comunidades que componen el territorio de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, en Cataluña, en la Comunidad Valenciana y, prácticamente, en Galicia se ha extinguido definitiva-

mente la reforma de las enseñanzas medias, dado que están en pleno proceso de implantación anticipada de la LOGSE. Por el contrario, en Navarra no se ha comenzado a impartir el nuevo bachillerato y esta comunidad cuenta con un buen número de alumnos que cursan la reforma experimental. En una situación intermedia se encuentran Andalucía, Canarias y el País Vasco, donde conviven ambos sistemas.

Un fenómeno similar ocurre con las enseñanzas de formación profesional, en la que, además de la formación profesional regulada por la LGE, coexisten los módulos profesionales, herederos de la reforma experimental de las enseñanzas medias, y la nueva formación profesional específica. Las nuevas enseñanzas de formación profesional están aún muy poco implantadas en todo el territorio estatal. Efectivamente, apenas 43.622 alumnos cursan módulos profesionales o ciclos formativos, cifra que representa el 5,1% del total de los estudiantes de formación profesional.

En la tabla 15.1 aparece también la distribución de los alumnos de formación profesional por comunidad autónoma. En ella destaca la gran cantidad relativa de estudiantes de formación profesional en Cataluña y Canarias.

15.1. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL POR CLASE DE ENSEÑANZA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95

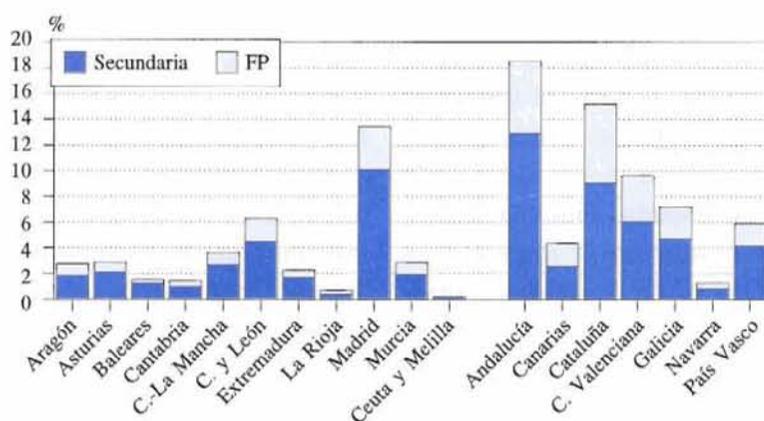
	SECUNDARIA (1)					FORMACIÓN PROFESIONAL		
	Total	BUP/COU	ESO	Bachillerato experimental	Bachillerato LOGSE	Total	FP	Módulos/C. formativos (2)
Total General	1.798.335	1.408.275	281.460	39.567	69.033	841.432	797.810	43.622
Total MEC	734.205	552.618	142.502	0	39.085	269.122	250.266	18.856
Aragón	49.378	35.400	10.615	0	3.363	23.457	22.071	1.386
Asturias	56.185	39.101	12.762	0	4.322	19.595	17.505	2.090
Baleares	32.915	18.513	10.491	0	3.911	7.532	6.088	1.444
Cantabria	25.703	17.974	6.072	0	1.657	12.693	11.964	729
C.-La Mancha	70.577	47.062	19.449	0	4.066	25.269	23.459	1.810
C. y León	119.580	87.932	24.245	0	7.403	46.085	43.405	2.680
Extremadura	45.758	30.836	11.721	0	3.201	13.330	12.296	1.034
La Rioja	10.934	8.491	2.172	0	271	7.639	7.596	43
Madrid	266.318	227.148	31.129	0	8.041	87.732	81.172	6.560
Murcia	51.017	36.899	11.610	0	2.508	24.586	23.701	885
Ceuta y Melilla	5.840	3.262	2.236	0	342	1.204	1.009	195
Andalucía	340.358	257.224	67.574	4.917	10.643	147.837	141.111	6.726
Canarias	67.601	56.954	9.288	452	907	47.316	43.671	3.645
Cataluña	239.780	198.104	34.345	0	7.331	161.583	155.909	5.674
C. Valenciana	160.839	139.733	16.366	0	4.740	92.752	88.389	4.363
Galicia	125.103	111.772	11.385	35	1.911	64.534	63.547	987
Navarra	21.321	16.747	0	4.574	0	11.547	10.932	615
País Vasco	109.128	75.123	0	29.589	4.416	46.741	43.985	2.756

Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

Datos avance.

- (1) No incluye alumnos de educación a distancia (BUP y COU y módulos profesionales).
- (2) Incluye al alumnado de módulos profesionales nivel 3 y ciclos formativos de grado superior.

15.2. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMUNIDAD AUTÓNOMA RESPECTO AL TOTAL GENERAL. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

Datos avance.

15. ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL (CONT.)

Las mujeres cursan en mayor proporción que los hombres estudios de secundaria general, mientras que en formación profesional los varones superan el 50% del total.

En todas las comunidades el porcentaje de mujeres matriculadas en educación secundaria general supera al de los hombres. Canarias, La Rioja, Extremadura y Galicia son las cuatro comunidades con mayor número de alumnas (alrededor del 55%). En el extremo opuesto, en el País Vasco y Madrid el reparto es más equilibrado.

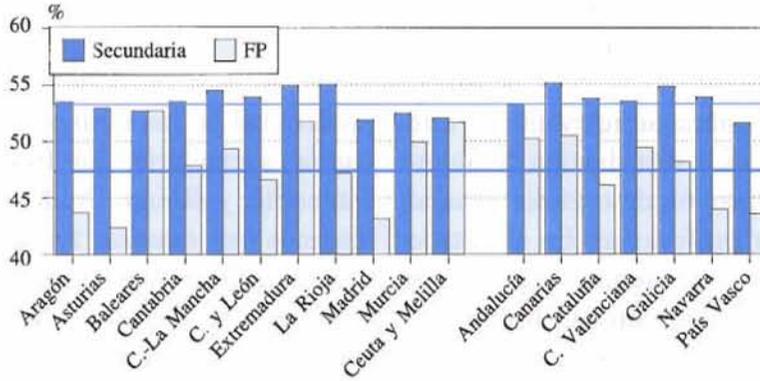
En cuanto a formación profesional, en Baleares, Extremadura, Canarias y Andalucía hay matriculadas más mujeres que hombres. Sin embargo, el bajo porcentaje que se da en Asturias, Aragón, Navarra y País Vasco hace que la media de mujeres, como ya se ha dicho, se encuentre en torno al 47,5%.

En la Unión Europea, el porcentaje de mujeres que cursan educación secundaria general, con respecto al total de alumnos inscritos, es superior al 50% en todos los países, excepto en el Reino Unido, donde es ligeramente inferior a esa cifra. Sin embargo, sólo en España, Finlandia, Reino Unido y Suecia el número de mujeres que estudia formación profesional es superior al de hombres.

En todos los países, si exceptuamos el Reino Unido, la mayor presencia femenina es porcentualmente más elevada en la secundaria general que en la formación profesional. Ahora bien, mientras que en algunos países, como España, estos porcentajes son parecidos, en otros, como Grecia, Portugal, Francia y Dinamarca, hay diferencias notables, superiores a 10 puntos.

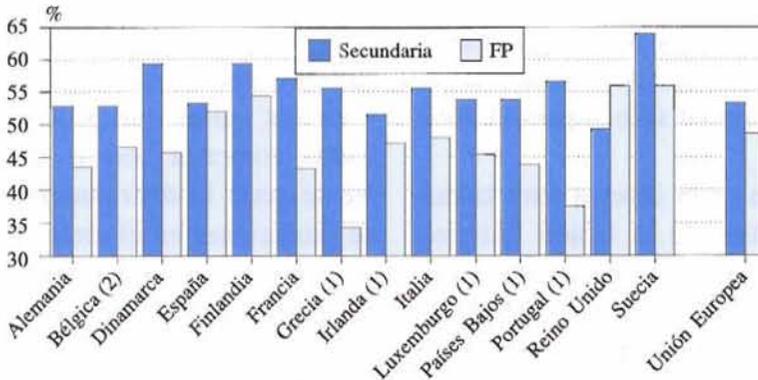
Por otra parte, en cuanto a la distribución de alumnos según titularidad del centro, puede señalarse que el porcentaje de alumnos en centros públicos, en el conjunto del Estado, es muy parecido en secundaria y en formación profesional: superior al 70%. Por encima de la media (75%) de alumnos de educación secundaria en centros públicos destacan las comunidades de Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura, Galicia, Andalucía y Asturias. Las comunidades con un porcentaje menor de alumnos de educación secundaria en centros públicos son, por este orden, País Vasco, Madrid, Navarra y Cataluña. Las comunidades donde hay más alumnos de formación profesional en centros públicos son prácticamente las mismas, mientras que las que tienen menos alumnos en centros públicos son País Vasco, Cataluña, Aragón, Cantabria y Baleares.

15.3. PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

15.4. PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992

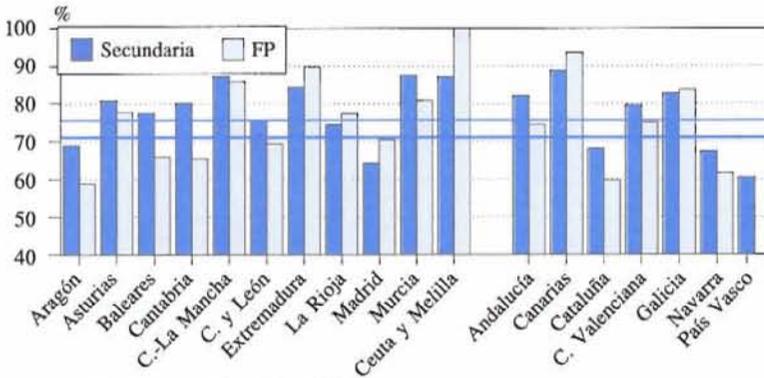


Fuente: Comisión Europea (1995): Key data on education in the European Union.

(1) Datos del curso anterior.

(2) Dato estimado.

15.5. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE CENTROS PÚBLICOS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

Datos avance.

15. ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL (CONT.)

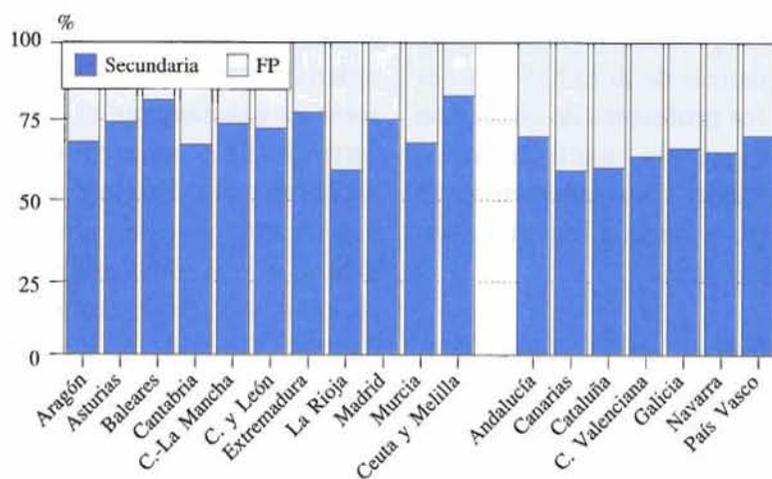
Un dato especialmente relevante en este nivel educativo es la distribución de alumnos entre la formación de carácter general y la de carácter profesional. En el Estado español, de cada tres alumnos que cursan estas enseñanzas, dos estudian bachillerato, y sólo uno formación profesional. Las comunidades con un porcentaje más alto de alumnos matriculados en bachillerato (superior al 70%) son Baleares, Extremadura, Madrid y Asturias, mientras que, en el lado opuesto, en La Rioja, Canarias y Cataluña el porcentaje de estudiantes de formación profesional sólo supera el 40%.

Esta situación es la inversa para la mayoría de los países de la Unión Europea. Así, en el conjunto de los países de la UE, casi dos tercios de los alumnos que siguen las distintas enseñanzas de educación secundaria estudian formación profesional. Ahora bien, esta distribución resulta notablemente diferente en cada uno de los países. Así, en Alemania, Dinamarca, Italia, Luxemburgo, Países Bajos y Suecia casi el 75% de los alumnos estudian formación

profesional en los últimos años de la educación secundaria. En Bélgica, Francia, Finlandia y Reino Unido el número de alumnos que estudian formación profesional es ligeramente superior al 50%. Sin embargo, en España, Grecia, Irlanda y Portugal la situación se invierte, y son más los alumnos que siguen estudios secundarios académicos que aquellos que estudian formación profesional.

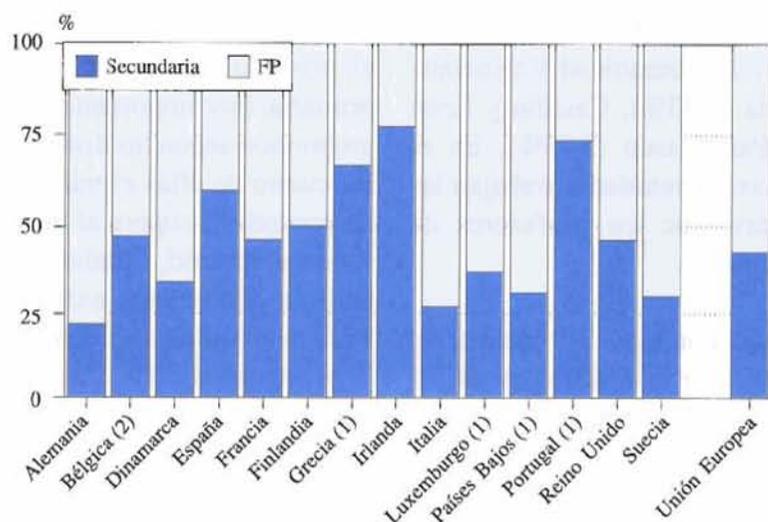
La proporción de alumnos de formación profesional que se registra en España y en los países europeos menos desarrollados contrasta con la que presumiblemente sería la distribución más adecuada de titulaciones en el mercado laboral. Este desequilibrio aconseja un decidido esfuerzo por parte de las autoridades y del conjunto de la sociedad para estimular los estudios de formación profesional y hacerlos debidamente atractivos y útiles, elevando la consideración social de la que gozan, de modo que un mayor número de alumnos opte por ellos a la hora de cursar educación secundaria.

15.6. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

15.7. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



Fuente: Comisión Europea (1995): Key data on education in the European Union.

(1) Datos correspondientes al curso anterior.

(2) El dato de Bélgica es una estimación.

16. PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A partir de la implantación anticipada de las nuevas enseñanzas de la LOGSE, no es posible separar los profesores de educación secundaria obligatoria, bachillerato o formación profesional, dado que pertenecen a un único cuerpo y pueden impartir cualquiera de las enseñanzas.

Como se observa en la tabla 16.1, 178.855 profesores imparten enseñanzas de educación secundaria y formación profesional, en cualquiera de sus modalidades. De ellos, el 40% se encuentran en las comunidades situadas en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

Las comunidades con más profesores son Andalucía (16,2%), Cataluña (15,6%), Madrid (13,5%), la Comunidad Valenciana (9,13%), Galicia (7,43%), Castilla y León (6,72%) y el País Vasco (5,76%). En el conjunto de estas comunidades trabajan las tres cuartas partes de los profesores de educación secundaria.

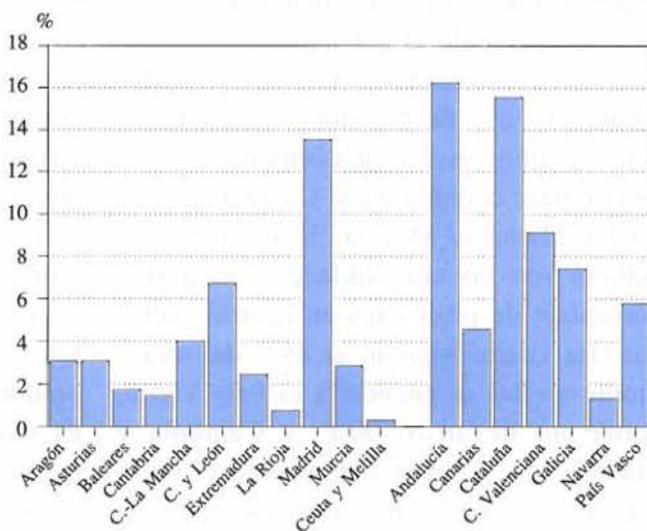
En el extremo contrario se encuentran Ceuta y Melilla, con 524 docentes (0,29%), La Rioja, (0,73%), Navarra (1,32%),

Cantabria (1,43%) y Baleares (1,75%). El orden de mayor a menor número de profesores es exactamente el mismo que el que corresponde al número de alumnos de estas enseñanzas. Este orden se altera de manera ligera, pero significativa, si se considera el cociente entre el número de alumnos y el de profesores de estas enseñanzas: Andalucía, Comunidad Valenciana, País Vasco y Cantabria encabezan la relación de comunidades con mayor número de alumnos por profesor, mientras que Baleares, Castilla la Mancha, Aragón y Extremadura cierran aquella lista.

Como ya ha sido comentado en el apartado 3, un poco menos de la mitad de los docentes son mujeres (el 48,28% en el curso 1992-93). Sin embargo, y como ocurría con el profesorado de educación infantil y primaria, hay importantes diferencias en la proporción según las distintas comunidades. En cuatro de ellas el número de profesoras de secundaria supera al de sus compañeros varones: Madrid, Cataluña, el País Vasco y Galicia. En el otro extremo, en Ceuta y Melilla y Andalucía, el porcentaje de hombres supera el 55%. No parece haber una explicación sencilla a este hecho.

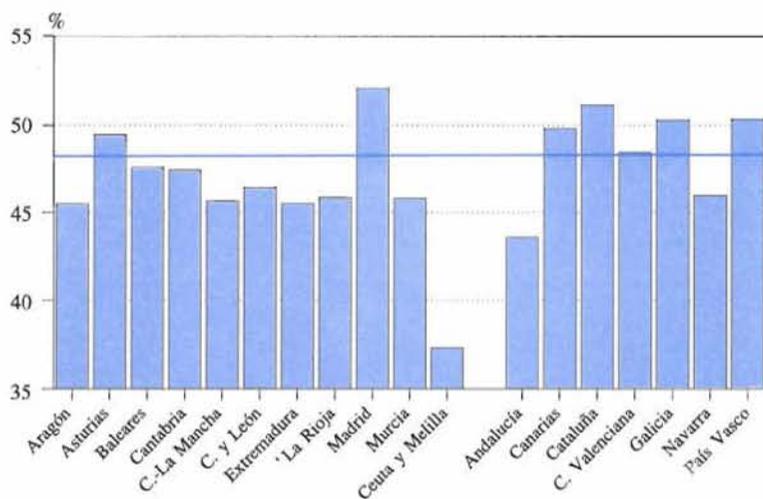
16.1. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95

	N.º Profesores
Total General	178.855
Total MEC	71.397
Aragón	5.469
Asturias	5.489
Baleares	3.123
Cantabria	2.564
C.-La Mancha	7.204
C. y León	12.013
Extremadura	4.365
La Rioja	1.311
Madrid	24.222
Murcia	5.113
Ceuta y Melilla	524
Andalucía	29.061
Canarias	8.236
Cataluña	27.834
C. Valenciana	16.321
Galicia	13.292
Navarra	2.366
País Vasco	10.348



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

16.2. PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

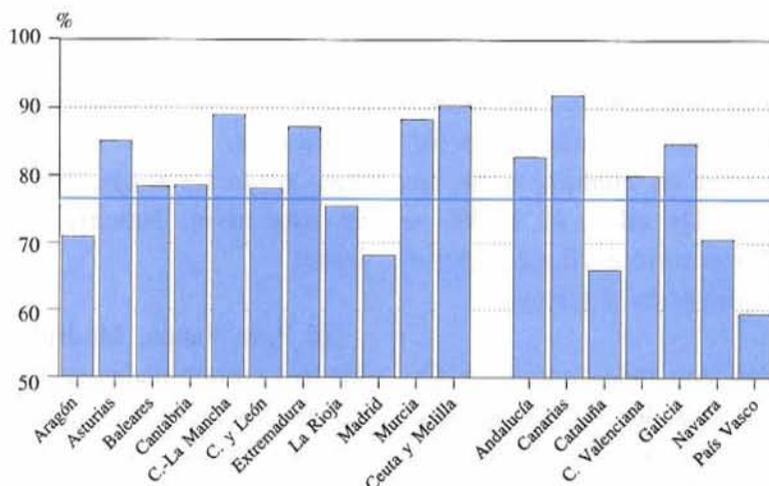
16. PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (CONT.)

El reparto de profesores en función de la titularidad del centro es, como parece lógico, muy parecido al del número de alumnos antes comentado. Así, aproximadamente el 76% de los docentes están en centros públicos, con una importante diferencia entre comunidades. Canarias, Castilla-La Mancha, Murcia, Extremadura y Galicia son las comunidades con mayor porcentaje de profesores en centros públicos (las cuatro superan el 85% del total). Frente a ellas se encuentra el País Vasco, donde no llegan al 60%, y Cataluña y Madrid, que superan ligeramente el 65%. En este nivel no se da la covarianza con la renta per capita; quizá por estar mezclados el bachillerato y la formación profesional.

Frente a los datos referentes a educación infantil y primaria, el porcentaje de

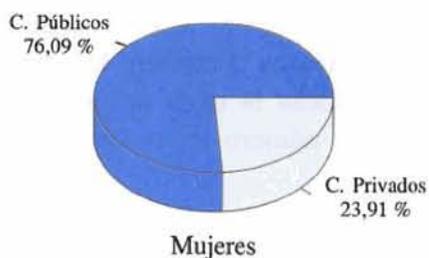
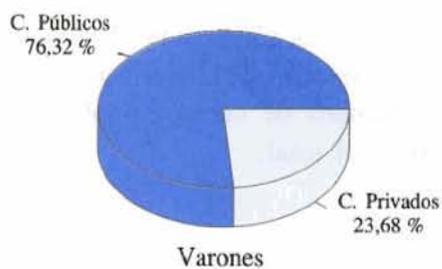
hombres y mujeres que trabajan en centros públicos es del 76% en ambos casos. En educación infantil y primaria, los pocos varones que impartían esas enseñanzas se concentraban mayoritariamente (nueve frente a uno) en la enseñanza pública, hecho que no ocurría con las mujeres. Esto se debe en gran parte a que en primaria hay muchos centros privados religiosos de órdenes femeninas, mientras que en secundaria predominan los de órdenes masculinas. El alumnado de ambos tipos de centros es ahora mixto, pero entre el profesorado sigue habiendo un predominio femenino en primaria y masculino en secundaria (lo que contrarresta en este nivel la tendencia a la feminización de los docentes, sobre todo de la enseñanza privada).

16.3. PORCENTAJE DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE CENTROS PÚBLICOS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

16.4. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL POR SEXO Y TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

17. CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

En el curso 1994-95, y en todo el Estado español, 5.403 centros imparten educación secundaria obligatoria, bachillerato o formación profesional en cualquiera de sus etapas y niveles. De ellos, el 37,3% se encuentra en el territorio gestionado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

La comunidad con más centros es Cataluña (916), seguida de Andalucía (884), Madrid (666), la Comunidad Valenciana (585), Galicia (378), Castilla y León (365) y el País Vasco (358). En el conjunto de estas comunidades se encuentra algo más de las tres cuartas partes de los centros de educación secundaria y formación profesional. La proporción es prácticamente igual a la de los profesores y alumnos. La única diferencia es que en este caso es Cataluña la comunidad que encabeza la tabla en la que se ordenan por el número de centros, arre-

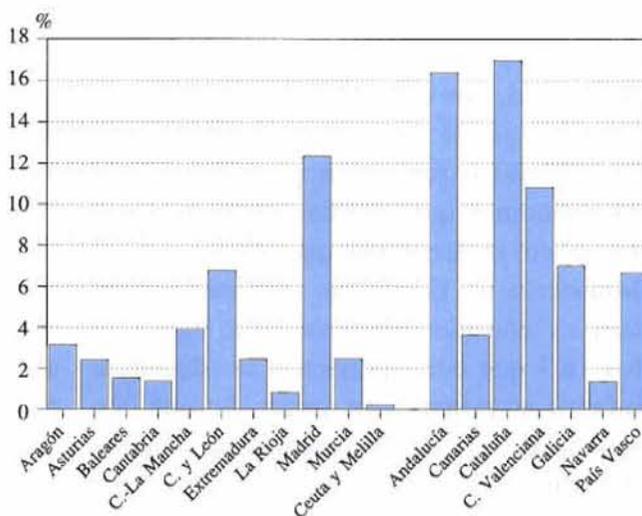
batando esa primera plaza que Andalucía ostenta en el número de alumnos y de profesores. En el extremo contrario se encuentran La Rioja, con sólo 12 centros de este nivel, Navarra, Cantabria y Baleares.

El País Vasco, Madrid y Cataluña son las tres comunidades en las que el número de centros privados supera al de los públicos. En las dos primeras, la cifra de centros privados se aproxima al 60%.

En Ceuta y Melilla y en Canarias las tres cuartas partes de los centros son de titularidad pública. Les siguen en mayor proporción de centros públicos, por este orden, Castilla-La Mancha, Extremadura, Andalucía, Galicia, Comunidad Valenciana, Murcia y Asturias. En todas estas comunidades el número de centros públicos supera el 60% del total.

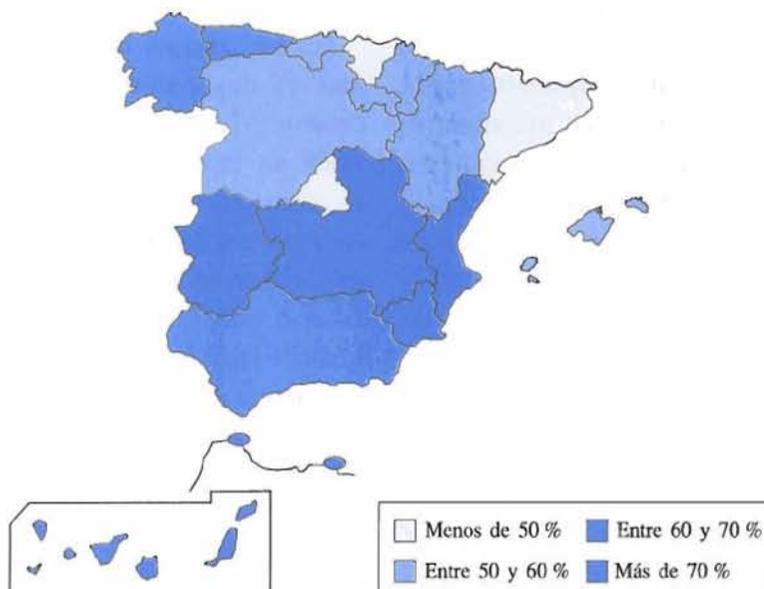
17.1. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95

	N.º Centros
Total General	5.403
Total MEC	2.014
Aragón	169
Asturias	129
Baleares	82
Cantabria	74
C.-La Mancha	211
C. y León	365
Extremadura	131
La Rioja	43
Madrid	666
Murcia	132
Ceuta y Melilla	12
Andalucía	884
Canarias	195
Cataluña	916
C. Valenciana	585
Galicia	378
Navarra	73
País Vasco	358



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

17.2. PORCENTAJE DE CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

18. NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL

En el curso 1994-95, y en el conjunto del Estado, por cada profesor que imparte enseñanzas de secundaria obligatoria, bachillerato o formación profesional, hay 14,8 alumnos que estudian esos niveles y 14,05 en el territorio que administra el Ministerio de Educación y Ciencia. Esta tasa es considerablemente más baja que los 18,7 que corresponden a la educación infantil y primaria, a pesar de que los grupos de educación secundaria pueden llegar hasta 30 ó 35 alumnos, mientras que los de primaria no pueden exceder de 25 alumnos por aula.

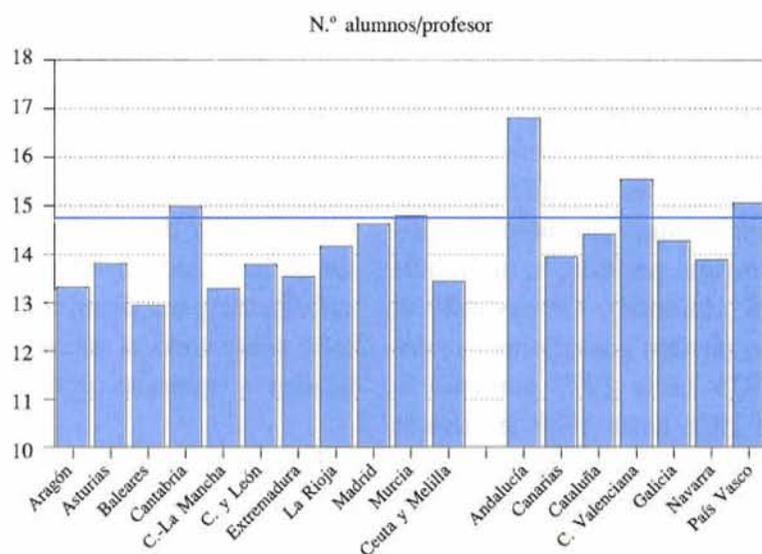
La diferencia del número de alumnos por profesor en ambos niveles es debida a la especialización de las enseñanzas y a la aparición de las opciones, de modo que a igualdad del número de alumnos, es preciso en secundaria un mayor número de profesores para impartir un número mayor de áreas y materias. Además, los alumnos de educación secundaria o formación profesional tienen un mayor número de horas lectivas a la semana, y sus profesores un número menor.

De manera análoga a lo acaecido en infantil y primaria, las diferencias entre comuni-

dades son considerables. En ambos casos es Andalucía la que tiene una cifra muy superior a cualquier comunidad, con 16,8 alumnos por profesor, dos puntos por encima de la media. Sin embargo, el orden del resto de las comunidades es considerablemente diferente. Así, Baleares, que en infantil y primaria era la comunidad con la segunda tasa más alta, en secundaria es la que menor tasa tiene, con apenas 12,9 alumnos por profesor. Tras Baleares, las comunidades con una cifra menor son Castilla-La Mancha, Aragón, Extremadura y Castilla y León. Y las que la tienen mayor, después de Andalucía, son la Comunidad Valenciana, el País Vasco (que en infantil y primaria era la comunidad con más baja proporción), Cantabria y Murcia, todas ellas con unas cifras superiores a la media estatal.

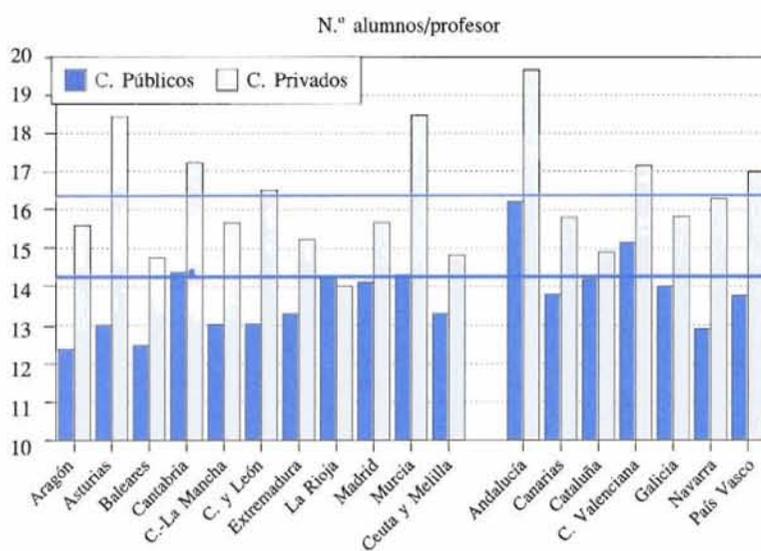
En los centros de titularidad pública la tasa es dos puntos más baja que en los centros privados. Esta diferencia, ya encontrada en la educación infantil y primaria, es constante en todas las comunidades, excepto en La Rioja, donde la educación privada tiene una proporción ligeramente menor que la pública. En Asturias, de manera muy destacada, Aragón, Navarra y Andalucía la diferencia es máxima.

18.1. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

18.2. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL POR TITULARIDAD DEL CENTRO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos de la Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

18. NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL (CONT.)

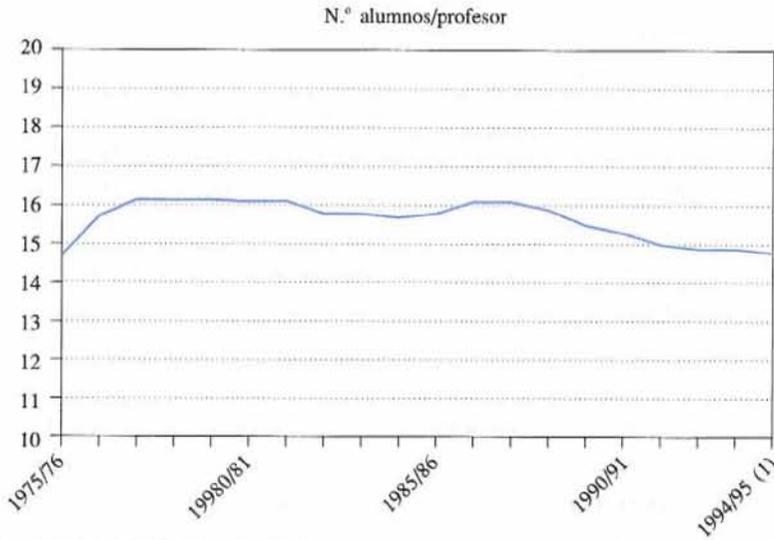
El número de alumnos por profesor ha permanecido prácticamente constante en los últimos 20 años, con una diferencia de poco más de un alumno (en infantil y primaria, en ese mismo período, la diferencia ha sido de 18 alumnos). Observando el gráfico 18.3 se pueden advertir tres períodos. Desde 1975 hasta 1977 aumentó la «ratio»; desde 1978 hasta 1988 la cifra se mantuvo estable con alguna fluctuación; y los seis últimos años, ha habido una disminución moderada.

Quizá la razón del aumento de la «ratio» sea el espectacular crecimiento de la matrícula de alumnos de estos niveles postobligatorios a partir del momento en que se implantó la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, seguida sólo posteriormente de un aumento similar de profesores.

En cambio, en los últimos años, a pesar de que continúa creciendo la matrícula, a la vez que se ha disminuido la carga lectiva del profesorado de secundaria se ha dotado a este nivel de efectivos suficientes para disminuir la «ratio» (debido sobre todo al incremento de especialidades y materias optativas).

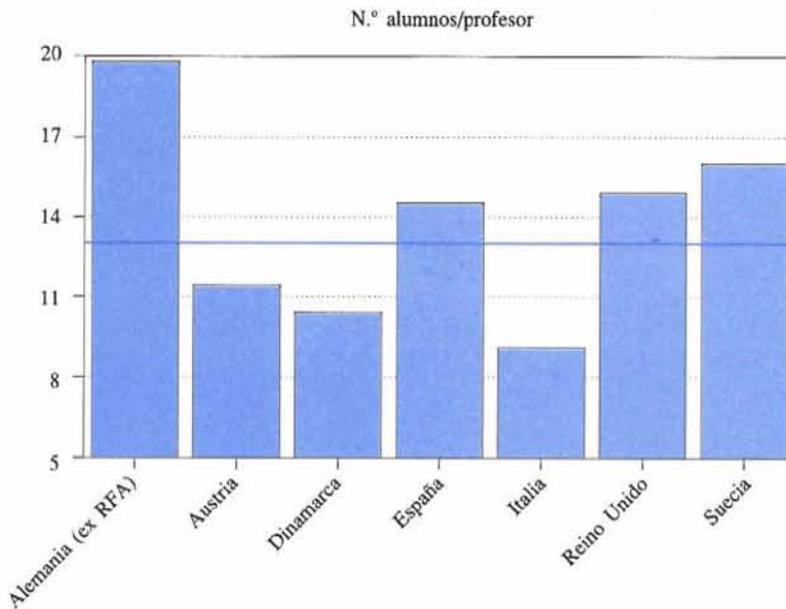
Resulta muy interesante analizar esta cifra en el contexto de los países de la Unión Europea. Según los datos de la OCDE del año 1992, España tiene en la educación secundaria un número de alumnos por profesor un poco por encima de la media —14,1—, pero esta cifra es inferior a la de países como Alemania, Suecia o el Reino Unido y, fuera de Europa, es también inferior a la de Estados Unidos y Japón.

18.3. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.
1975/76-1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
(1) Datos avance.

18.4. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN CENTROS PÚBLICOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



Fuente: Elaboración CIDE a partir de OCDE (1995): Education at a Glance.

19. RENDIMIENTO EN BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Las estadísticas oficiales ofrecen tres informaciones que permiten analizar el rendimiento de los alumnos en educación secundaria, bachillerato y formación profesional: la tasa de repetición, el porcentaje de alumnos que finalizan obteniendo la titulación correspondiente y los resultados de las pruebas de acceso a la universidad.

En el curso 1992-93, el número de alumnos repetidores en los distintos cursos de bachillerato ha sido superior al consignado para los últimos cursos de EGB. Se sitúa en torno al 15% en los tres cursos de BUP; es un poco menor, en torno al 13%, en el bachillerato experimental; y alcanza el 20% en COU. Es decir, uno de cada siete alumnos de bachillerato y uno de cada cinco de COU

repite las enseñanzas cursadas en el año anterior.

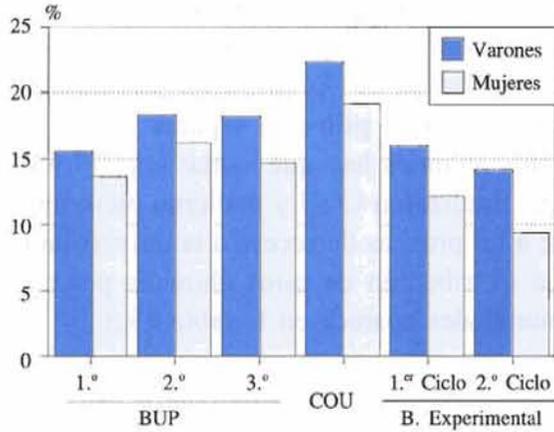
Al igual que ocurre en educación primaria y EGB, en todos los cursos de educación secundaria los porcentajes de repetición de los hombres son un poco más elevados —dos o tres puntos— que los de las mujeres.

Sin embargo, el porcentaje de repetidores mujeres del total que repiten no es el mismo en la enseñanza pública que en la privada. Efectivamente, mientras que en los institutos de titularidad pública prácticamente la mitad de los repetidores son mujeres, en los centros privados, los varones repiten un poco más que las mujeres. Sin embargo, estas diferencias no son relevantes.

19.1. PORCENTAJE DE ALUMNOS REPETIDORES EN BUP, COU Y BACHILLERATO EXPERIMENTAL POR CURSO/CICLO. CURSO 1992/93

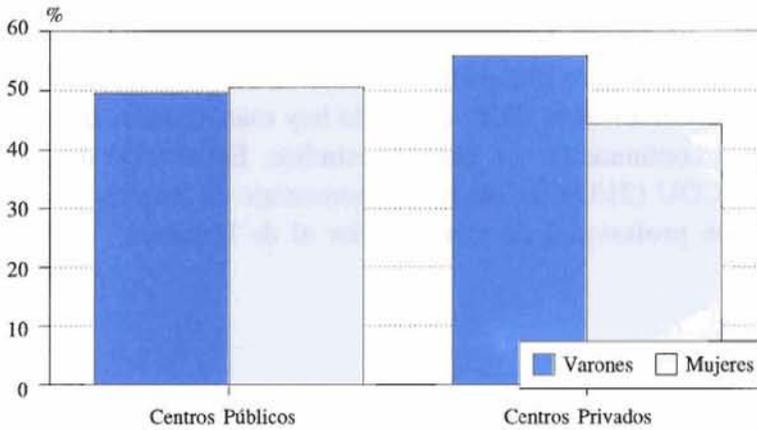
		% Repetidores
BUP	1.º Curso	14,54
	2.º Curso	17,16
	3.º Curso	16,27
COU		20,63
Bachillerato experimental	1.º Ciclo	14,15
	2.º Ciclo	11,63

19.2. PORCENTAJE DE ALUMNOS REPETIDORES EN BUP, COU Y BACHILLERATO EXPERIMENTAL POR SEXO Y CURSO/CICLO. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

19.3. PORCENTAJE DE ALUMNOS REPETIDORES EN BUP, COU Y BACHILLERATO EXPERIMENTAL POR SEXO Y TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

19. RENDIMIENTO EN BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL (CONT.)

En el curso 1991-92, un total de 474.279 alumnos finalizaron sus estudios con éxito y obtuvieron el título correspondiente de Bachiller o de Técnico de formación profesional de primer o segundo grado. A estos alumnos hay que sumar los 217.937 que finalizaron COU y pudieron presentarse a las pruebas de acceso a la universidad. La distribución de estos alumnos por comunidades aparece en la tabla 19.5.

El número de titulados guarda estrecha relación con el número total de alumnos y, en consecuencia, es Andalucía la comunidad donde es mayor dicha cifra, seguida de cerca por Cataluña y Madrid, y, a mayor distancia, por la Comunidad Valenciana, Galicia y País Vasco.

Por titulaciones, el mayor número corresponde a los alumnos que obtienen el título de Bachiller al finalizar el BUP: casi 280.000. Siguen a continuación los alumnos que finalizan COU (218.000), los titulados de formación profesional de primer

grado (114.000), los de formación profesional de segundo grado (63.000 en el régimen de enseñanzas especializadas y más de 8.000 en el régimen general), los alumnos que finalizan los módulos profesionales (7.000) y los del bachillerato experimental (poco menos de 6.000).

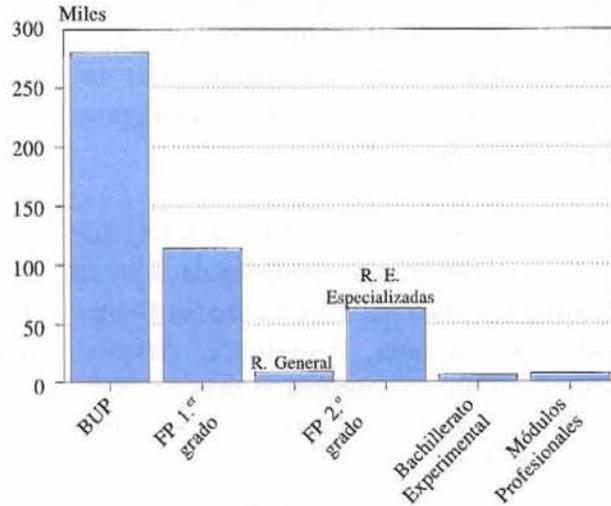
Estas cifras, expresadas en porcentajes, muestran que casi el 60% de los titulados (58,93% de BUP más el 1,21% del bachillerato experimental) han seguido estudios académicos, y el resto, estudios profesionales.

En la distribución por sexos del número de titulados, destaca la elevada proporción de mujeres en el régimen general de la formación profesional de segundo grado. Por otra parte, el número de mujeres tituladas en bachillerato no llega al 50%, cuando hay más alumnas que alumnos en estos estudios. En el resto de las enseñanzas, el porcentaje de mujeres es ligeramente superior al de hombres.

19.4. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS TITULADOS EN BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1991/92

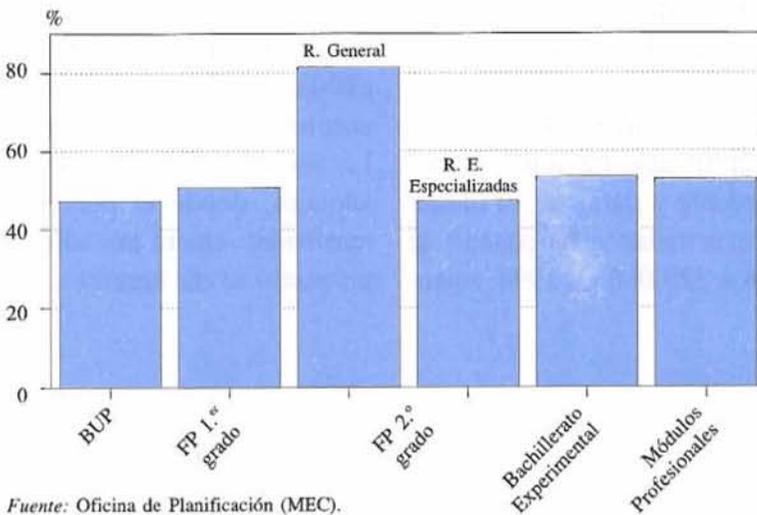
	N.º Titulados
Total General	474.279
Total MEC	188.705
Aragón	16.133
Asturias	14.818
Baleares	6.414
Cantabria	7.087
C.-La Mancha	15.826
C. y León	27.353
Extremadura	9.917
La Rioja	3.695
Madrid	73.547
Murcia	12.843
Ceuta y Melilla	1.072
Andalucía	80.691
Canarias	16.089
Cataluña	79.824
C. Valenciana	38.848
Galicia	32.840
Navarra	6.780
País Vasco	30.502

19.5. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS TITULADOS EN BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL POR MODALIDAD DE ENSEÑANZA. CURSO 1991/92



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

19.6. PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL ALUMNADO TITULADO EN BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN CADA MODALIDAD DE ENSEÑANZA. CURSO 1991/92



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

19. RENDIMIENTO EN BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL (CONT.)

El porcentaje de alumnos de COU (87,86%) y del nuevo bachillerato establecido por la LOGSE (84,74%) que han aprobado en junio de 1995 las pruebas de acceso a la universidad es muy elevado. Esta cifra es alta en todas las comunidades autónomas; sin embargo, se observan algunas diferencias entre ellas.

De los alumnos procedentes de COU que se examinaron en universidades situadas en Castilla-La Mancha, País Vasco, la Comunidad Valenciana, Andalucía, Aragón, Murcia y Canarias aprobaron más del 90%. Por el contrario, los alumnos de la UNED, Galicia, Madrid, Asturias y La Rioja aprobaron en un porcentaje inferior a la media.

En el caso del nuevo bachillerato, los resultados globales de esta prueba han sido similares a los de COU. Los mejores resultados corresponden a La Rioja, País Vasco, Canarias y Galicia. El número menor de aprobados se da en Madrid, Asturias, Cataluña, y Castilla y León.

La evolución del número de alumnos matriculados y aprobados ha sido, en ambos casos, ascendente y paralela. El número de alumnos matriculados ha pasado de 200.000 en 1986 a 325.000 en 1994, mien-

tras que el de aprobados se ha elevado de 150.000 (83,77%) a 300.000 (87,73%).

Esta evolución positiva ha sido paralela a las mejoras introducidas en las pruebas de acceso, primero en 1987 y, después, en 1992 y 1993, destinadas a elevar la objetividad de los ejercicios y la equidad de los resultados.

El porcentaje de aprobados en cada una de las opciones o modalidades es muy parecido, aunque el más elevado se da en humanidades y el más bajo en ciencias de la salud.

Tanto en ciencias de la salud como en ciencias sociales o en humanidades, el número de mujeres matriculadas y aprobadas es el doble que el de varones. Este hecho se invierte en la opción científico-técnica, donde es el número de varones el que duplica al de mujeres.

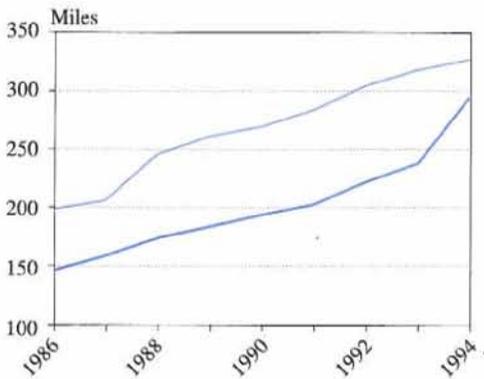
No hay, prácticamente, diferencias apreciables por sexo en cuanto al porcentaje de aprobados en cada una de las modalidades. La mayor distancia corresponde a ciencias sociales, donde el porcentaje de mujeres aprobadas supera tan sólo en poco más de un punto al de hombres.

19.7. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD POR COMUNIDAD AUTÓNOMA.
DATOS DE COU Y BACHILLERATO LOGSE-REM. JUNIO 1995

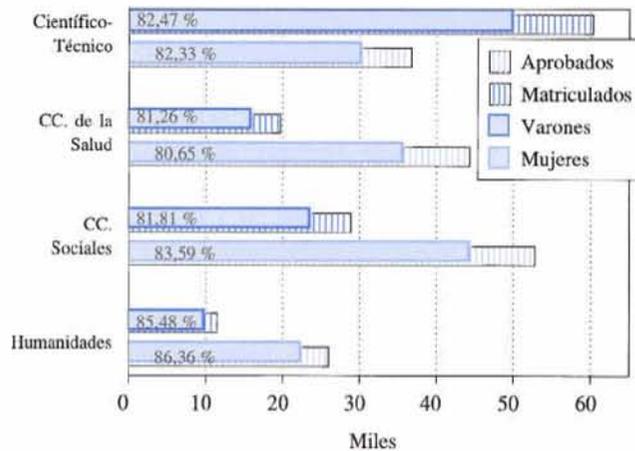
	COU		LOGSE-REM	
	Matriculados	% Aprobados	Matriculados	% Aprobados
Total General	206.430	87,85	11.360	84,74
Total MEC	88.900	85,27	5.355	81,32
Aragón	5.788	90,50	619	84,49
Asturias	5.818	82,33	550	78,55
Baleares	2.259	88,93	562	87,19
Cantabria	2.410	89,13	159	85,53
C.-La Mancha	5.772	93,52	489	86,50
C. y León	11.464	89,44	916	82,42
Extremadura	3.907	88,38	411	84,68
La Rioja	1.400	86,64	41	100,00
Madrid	41.888	82,02	1.287	72,18
Murcia	4.828	90,39	321	86,60
Andalucía (1)	30.791	92,72	2.179	91,28
Canarias	5.700	90,28	223	95,07
Cataluña	31.510	89,43	1.839	81,24
C. Valenciana	18.299	90,72	807	83,40
Galicia	13.650	78,77	30	93,33
Navarra	2.752	89,83	312	89,42
País Vasco	14.828	93,44	615	96,91
UNED	3.366	76,92	—	—

Fuente: Secretaría de Estado de Universidades.
(1) Incluye Ceuta y Melilla.

19.8. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO Y APROBADO EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD. 1986-1994



19.9. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO Y APROBADO EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD POR ÁREA DE ENSEÑANZA Y SEXO. AÑO 1994



Fuente: INE.

20. GASTO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL

El gasto público en educación secundaria y formación profesional ha pasado de 215.500 millones, en 1985, a 730.500 millones, en 1993. En términos relativos, el porcentaje con respecto al total del gasto ha pasado del 20% al 25%, aumento justificado por el equivalente del número de alumnos de educación secundaria en las mismas fechas citadas.

La evolución del gasto por alumno se refleja en el gráfico 20.2. Las cifras pasan de cerca de 109.000 pesetas por alumno, en 1985, a más de 279.000, en 1993. Si se pone en relación el gasto por alumno en educación secundaria y formación profesional, como se hizo en el caso de la educación infantil y primaria, con el total de gasto en educación y se transforman estas cifras en números índices, se puede comprobar que la evolución del índice correspondiente al gasto por alumno en secundaria y formación profesional, que

pasa de 100 en 1985 a 256 en 1993, es ligeramente inferior a la evolución total del gasto público en educación, que pasa de 100 a 277 en esas fechas; también es ligeramente inferior al gasto por alumno en educación infantil y primaria, y superior a la evolución del PIB, que pasa de un número índice 100, en las mismas fechas consideradas, a 215.

Con respecto a los países de la Unión Europea, España se encuentra en una situación intermedia en cuanto al gasto educativo en educación secundaria y formación profesional, como se puede observar en el gráfico 20.3. El gasto público por estudiante español, ponderado con el PIB por habitante, se encuentra en niveles próximos a la media de los países europeos y al de Dinamarca, Italia y el Reino Unido, supera a Alemania, Irlanda y los Países Bajos y es inferior a la de Austria, Bélgica, Finlandia, Francia y Suecia.

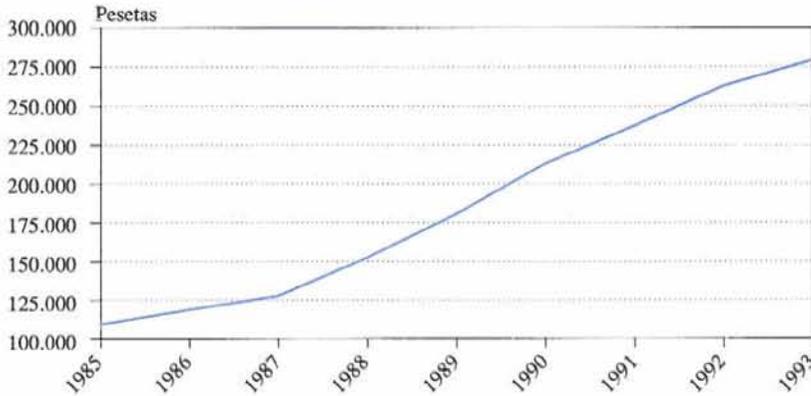
20.1. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL. 1985-1993

	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Gasto en educación secundaria (1)	215,5	240,9	274,9	344,0	424,1	519,6	597,6	670,2	730,5
% respecto al gasto total	20,6	20,2	20,2	21,4	22,1	23,3	23,9	24,4	25,1
% respecto al PIB	0,76	0,74	0,76	0,85	0,94	1,03	1,09	1,14	1,19
Gasto medio por alumno	108.991	118.463	127.336	152.114	180.050	212.567	237.051	232.698	279.082
Índice gasto medio por alumno	100	109	117	139	165	195	217	213	256

Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos del INE y la Oficina de Planificación (MEC).

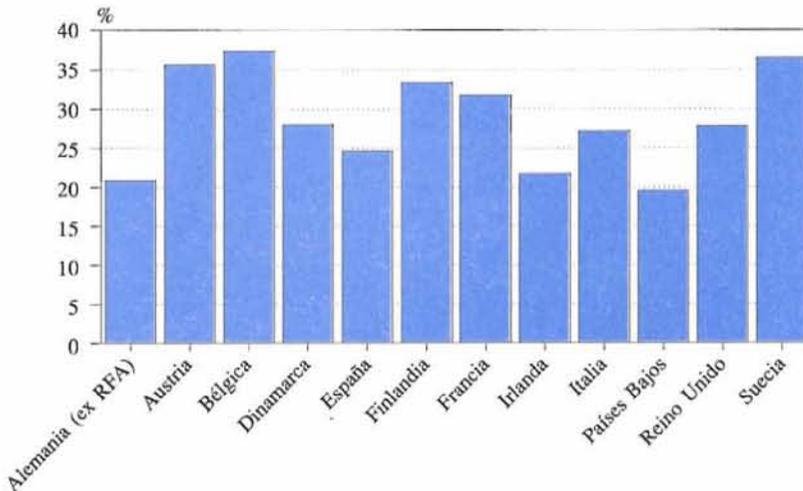
(1) Miles de millones de pesetas.

20.2. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL. 1985-1993



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

20.3. GASTO PÚBLICO POR ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN RELACIÓN CON EL PIB POR HABITANTE EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



Fuente: Elaboración CIDE a partir de OCDE (1995): Education at a Glance.

DATOS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

21. ALUMNADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El número de alumnos que cursan estudios universitarios ha experimentado un importante aumento en los últimos años. En el curso 1975-76 había 557.472 estudiantes matriculados en las universidades españolas y en 1993-94, según datos del Consejo de Universidades, había 1.444.545. Esto significa que la cifra correspondiente a la primera fecha se ha multiplicado por 2,59 en este último curso.

La comunidad autónoma con mayor número de estudiantes universitarios es Madrid, con 242.444 alumnos, seguida de Andalucía, con 225.046, Cataluña, con 181.786 y la Comunidad Valenciana, con 124.453. El resto de las comunidades tienen un número de estudiantes muy inferior, que no llega a los 100.000.

Sin embargo, cabe destacar que el número de estudiantes matriculados en universidades situadas en una determinada comunidad autónoma no debe ser interpretado como el número de estudiantes procedentes de esa misma comunidad que cursan allí estudios. Así, algunas regiones, como Madrid o Barcelona, son receptoras de estudiantes de otras zonas, mientras que comunidades como La Rioja o Navarra envían a sus estudiantes a universidades situadas en otras comunidades

De los casi 1.450.000 estudiantes matriculados en todo el Estado, algo más de la

mitad (el 53%) estudian carreras del área de Ciencias Jurídicas y Sociales, la quinta parte siguen carreras de carácter técnico, el 9% Humanidades, el 8% Ciencias Experimentales y el 7,7% Ciencias de la Salud.

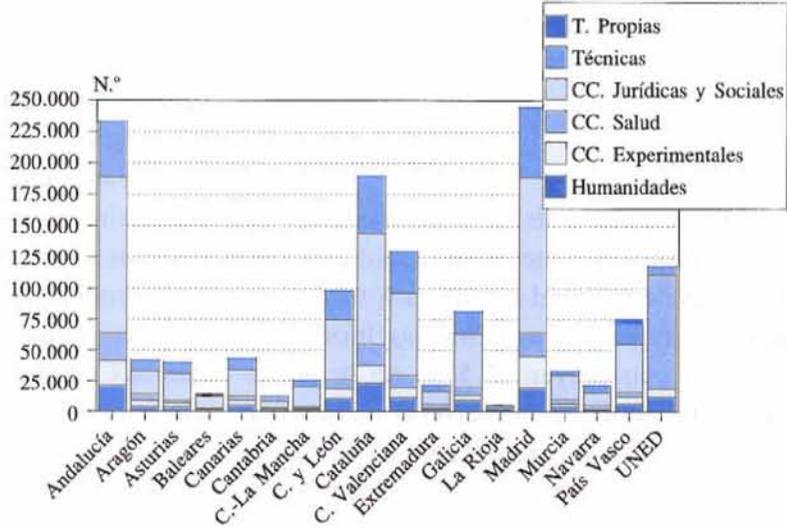
El reparto de esas áreas no es igual en todas las comunidades autónomas. Madrid, por ejemplo, es la comunidad con más estudiantes en sus universidades en carreras técnicas, experimentales y Ciencias Jurídicas y Sociales. Sin embargo, la comunidad con mayor número de estudiantes en carreras del área de Ciencias de la Salud es Andalucía. Cataluña, por su parte, es la comunidad con mayor número en la rama de Humanidades.

Cantabria es la comunidad con menor porcentaje de estudiantes de Humanidades (3,4%) y Galicia la de mayor porcentaje (11%). En CC. Jurídicas y Sociales, la comunidad con mayor porcentaje es Baleares (74%) y la de menor Extremadura (41%). En CC. Experimentales, Aragón tiene la mayor proporción (10,6) y Castilla-La Mancha la menor; en CC de la Salud el mayor porcentaje se da en Navarra, mientras que Baleares se sitúa en el otro extremo; por último, en Madrid, el 31% de los estudiantes cursan carreras técnicas, convirtiéndose en la comunidad con mayor tasa, mientras que Baleares sólo tiene el 8% de alumnos matriculados en esa área.

21.1. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95

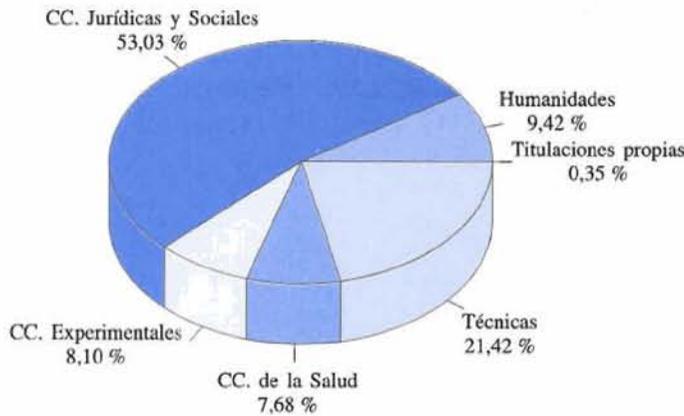
	N.º Alumnos
Total General	1.444.545
Andalucía	3.469
Aragón	42.824
Asturias	40.932
Baleares	14.040
Canarias	44.136
Cantabria	12.940
C.-La Mancha	26.149
C. y León	98.798
Cataluña	190.643
C. Valenciana	130.357
Extremadura	22.198
Galicia	86.519
La Rioja	5.364
Madrid	245.649
Murcia	33.381
Navarra	22.159
País Vasco	76.254
UNED	118.706

21.2. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR RAMA DE ENSEÑANZA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Consejo de Universidades. Datos avance.

21.3. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR RAMA DE ENSEÑANZA. CURSO 1994/95



Fuente: Consejo de Universidades. Datos avance.

21. ALUMNADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA (CONT.)

Algo más de la mitad de los estudiantes universitarios son mujeres (51,94%), es decir, en datos globales, ya ha finalizado la tradicional discriminación de las mujeres en este nivel. Sin embargo, la proporción de mujeres varía considerablemente entre comunidades y, sobre todo, de una área a otra.

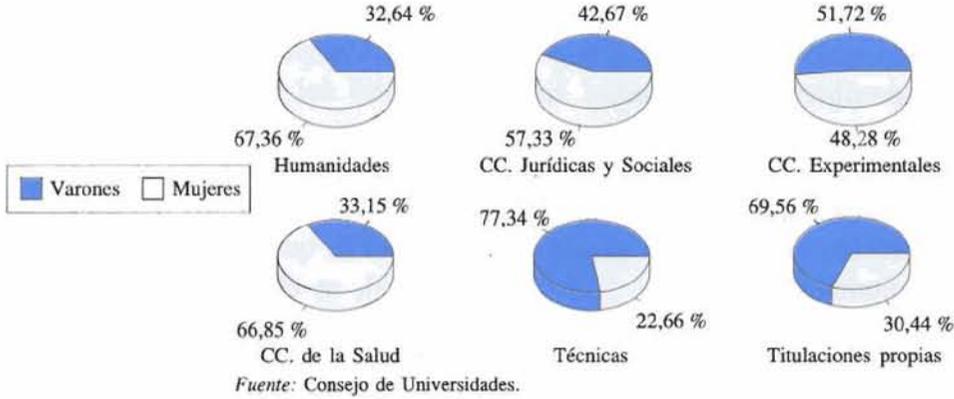
En el conjunto de las universidades españolas mientras que en Humanidades y en Ciencias de la Salud dos de cada tres alumnos son mujeres, y en Ciencias Jurídicas y Sociales constituyen el 57% de la población estudiantil, en las carreras técnicas no llegan al 23% del alumnado. Es decir, sigue habiendo carreras típicamente femeninas, mientras que en otras aún queda mucho para conseguir una auténtica equiparación real de la mujer.

No es igual el porcentaje de mujeres que estudia en la universidad según cada comunidad autónoma. Baleares es la comunidad con mayor número relativo de mujeres matriculadas en su universidad, el 57% del total, seguida de Galicia, Murcia, Castilla y León y el País Vasco. Todas ellas, excepto

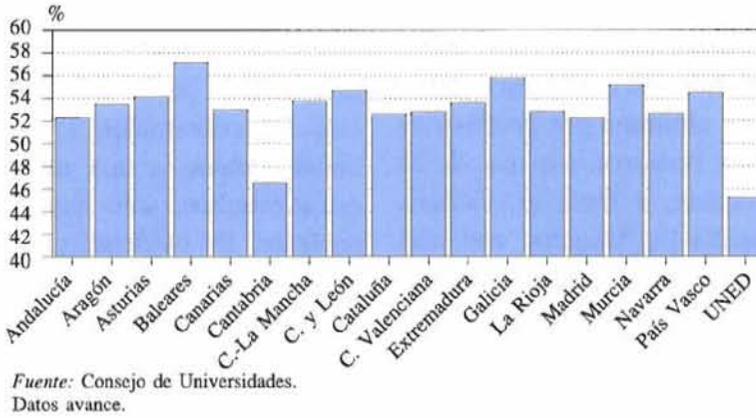
Cantabria, superan en más de dos puntos el 50% de mujeres. En Cantabria, sin embargo, no se llega al 47%. No existe una explicación sencilla a este hecho, pero parece que la diferente distribución de las carreras en cada comunidad autónoma, como se aprecia en el gráfico 21.2, hace que sean las áreas de enseñanza las que puedan justificar estas variaciones. Cantabria, por ejemplo, tiene un alto porcentaje de estudiantes en carreras técnicas, lo que puede justificar su baja proporción de alumnas; mientras que Baleares tiene muchos alumnos matriculados en CC. Sociales, con una mayor presencia femenina.

El porcentaje de mujeres entre el alumnado de educación universitaria en España es igual, prácticamente, a la media de los países de la Unión Europea. Junto con España, los países en los que el número de alumnas universitarias es mayor que el número de alumnos son: Dinamarca, Finlandia, Francia, Grecia, Italia, Portugal y Suecia. Destaca el escaso porcentaje de universitarias que hay en Alemania y Austria y, en menor medida, en los Países Bajos e Irlanda.

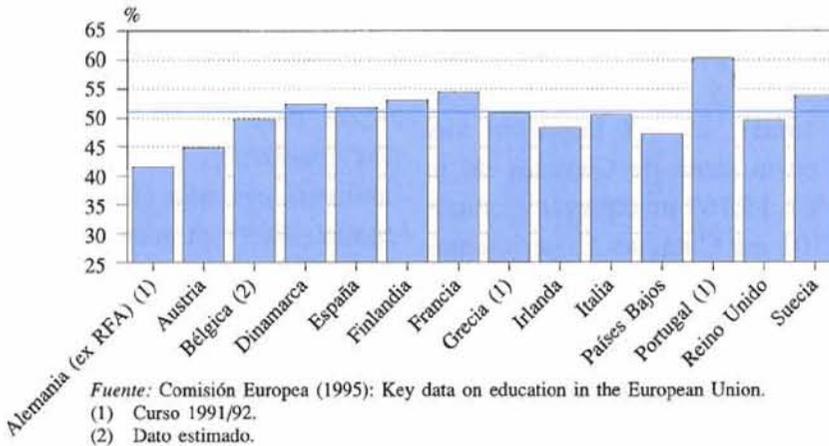
21.4. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR RAMA DE ENSEÑANZA Y SEXO. CURSO 1992/93



21.5. PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



21.6. PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. CURSO 1992/93



22. PROFESORADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En el curso 1991-92, último año con cifras disponibles desagregadas, había 67.841 docentes en el nivel universitario. Esta cifra es 2,5 veces superior a la de 1975-76, de modo que el número de profesores ha crecido en la misma proporción que el de alumnos.

Como ocurría con el alumnado, la comunidad autónoma con mayor número de profesores es Madrid, con 14.288, seguida de Andalucía, Cataluña, la Comunidad Valenciana y Castilla y León. Si se compara el número de profesores con el de alumnos, hay comunidades en cuyas universidades el número de alumnos por profesor es más alto, como en Baleares, con más de 25 alumnos por docente, o Asturias, Galicia, Valencia y Castilla-La Mancha, con más de 22. En el lado opuesto está la Comunidad Foral de Navarra, con menos de diez alumnos por profesor, Canarias, con menos de 14, y Cantabria y Aragón, con menos de 16.

La distribución de estos profesores por ramas de enseñanza muestra que la mayoría de los docentes pertenecen a la rama de Ciencias Jurídicas y Sociales (20.143, el 29,7% del total), 15.488 imparten sus enseñanzas en la rama de Ciencias de la Salud (22,8%), 15.169 en carreras técnicas (22,3%), 7.701 en Ciencias Experimentales (11,3%) y 9.067 en Humanidades (13,4%).

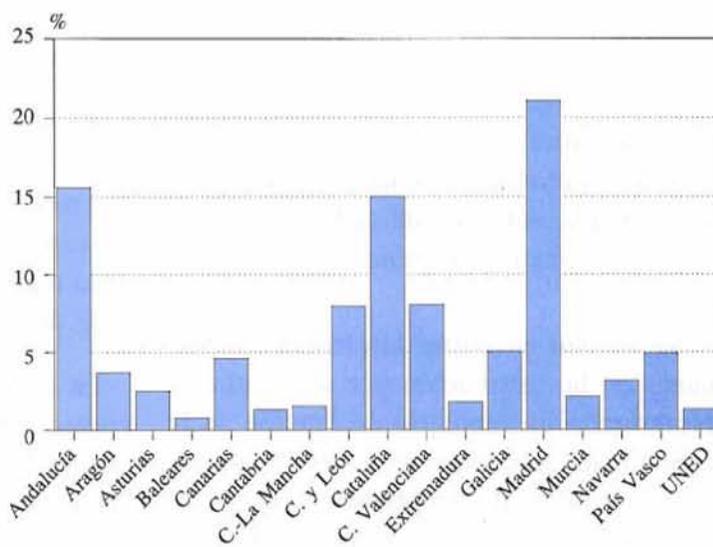
Esa proporción es radicalmente diferente a la del número de alumnos en cada

rama. Comparando los últimos datos disponibles del número de alumnos y profesores por ramas (aunque hay tener en cuenta que los primeros son datos del curso 1994-95 y los segundos del 1991-92, por lo que puede haber algunas variaciones), se observa que, mientras que en CC. Jurídicas y Sociales para el 53,1% de alumnos hay sólo el 29,7% de profesores, en CC. de la Salud sólo un 7,8% de estudiantes reciben docencia de un 22,8% de los profesores. Ello significa que en la rama de CC. Jurídicas y Sociales hay 38 alumnos por profesor, en las carreras técnicas 20, en las Humanidades 19, en Ciencias Experimentales 15 y en CC. de la Salud, debido a una menor demanda de estos estudios, sólo hay 7,5 alumnos por profesor. Es evidente que en las carreras más experimentales la proporción profesor/alumno tiene que ser más baja. En Humanidades, en cambio, hay una proporción baja por falta de clientela.

Si se realiza la comparación con otros niveles educativos, debe tenerse en cuenta el número de horas lectivas de cada profesor (nueve para los de universidad, 18-21 para los de secundaria y 25,5 para los maestros), y el número máximo de alumnos por aula (20/25 en infantil y primaria, 30/35 en secundaria, bachillerato y formación profesional, y no limitado en universidad). Dentro de la universidad, hay que tener también en cuenta la existencia de profesores con dedicación a tiempo parcial.

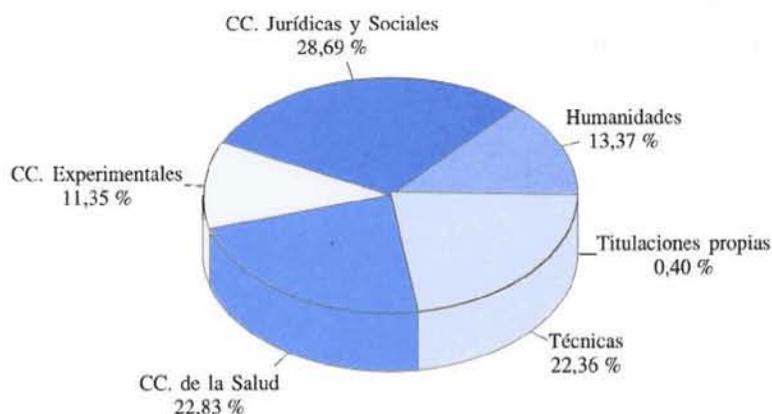
22.1. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1991/92

	N.º Profesores
Total General	67.841
Andalucía	10.529
Aragón	2.489
Asturias	1.689
Baleares	497
Canarias	3.095
Cantabria	889
C.-La Mancha	5.373
C. y León	1.026
Cataluña	10.157
C. Valenciana	5.444
Extremadura	1.193
Galicia	3.421
Madrid	14.288
Murcia	1.423
Navarra	2.113
País Vasco	3.347
UNED	871



Fuente: Consejo de Universidades.
Datos avance.

22.2. PORCENTAJE DE PROFESORES DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR RAMA DE ENSEÑANZA. CURSO 1991/92



Fuente: Consejo de Universidades.
Datos avance.

22. PROFESORADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA (CONT.)

Como se ha señalado en los datos generales, el número de mujeres que imparten clases en los niveles universitarios es notablemente inferior al de varones. Mientras más de la mitad del alumnado universitario son mujeres, sólo uno de cada tres docentes es del género femenino.

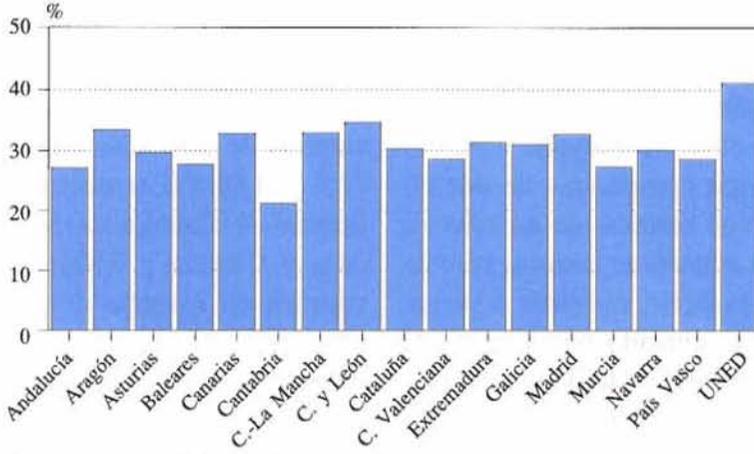
Se pueden encontrar diferencias importantes en la distribución por sexo entre el profesorado universitario en función de la comunidad autónoma, pero es mayoritario el número de profesores varones en todas ellas. Castilla y León, Aragón y Castilla-La Mancha son las comunidades en cuyas universidades hay mayor porcentaje de profesoras. Por el contrario, en Cantabria, apenas el 21% de los profesores son mujeres. Para buscar una explicación hay que remitirse, como en el caso de la distribución del alumnado por sexo,

al diferente peso de las ramas en cada comunidad.

No parece haber relación entre el porcentaje de alumnas en cada comunidad y el de profesoras, como muestra el caso siempre especial de la UNED que, con un alumnado mayoritariamente masculino, más del 40% del profesorado son mujeres.

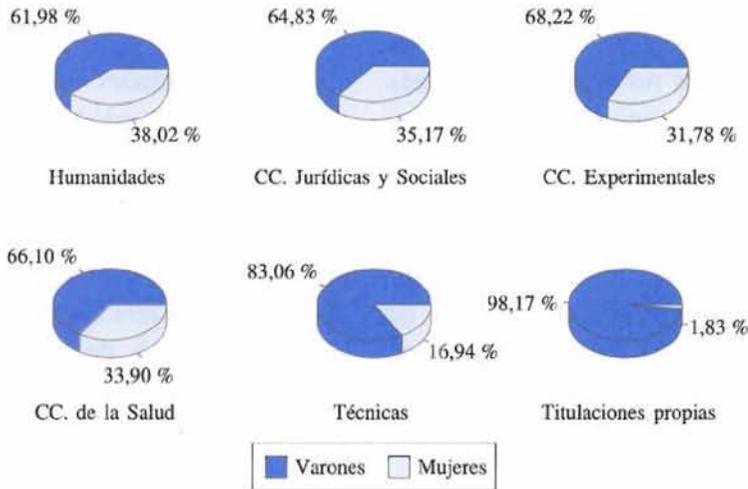
En todas las ramas de enseñanza es mayoritario el número de hombres, pero en Humanidades y Ciencias Jurídicas y Sociales, la tasa de mujeres es del 38 y 35% respectivamente, mientras que en las carreras técnicas no llega al 17%. Sin embargo, si se compara la distribución por rama y sexo de alumnos y profesores, se puede afirmar que las carreras técnicas tienen una mayor representación de mujeres entre el profesorado, mientras que en Ciencias de la Salud, la discriminación es mucho más importante.

22.3. PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1991/92



Fuente: Consejo de Universidades.
Datos avance.

22.4. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR RAMA DE ENSEÑANZA Y SEXO. CURSO 1991/92



Fuente: Consejo de Universidades.
Datos avance.

23. ENSEÑANZAS Y CENTROS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

En el curso 1992-93 se podían cursar en el conjunto de las universidades 1.399 enseñanzas (distintos estudios o en distintos sitios). De ellas, la mayoría (56,9%) son carreras largas compuestas de dos ciclos; el 41,3% son carreras de un sólo ciclo, y empiezan a aparecer carreras sólo de segundo ciclo, es decir, dirigidas a personas que ya hayan cursado otra carrera de ciclo corto o el primer ciclo de una carrera superior. En el curso 1992-93 había 25 enseñanzas de ciclo corto exclusivamente.

Todas las comunidades autónomas tienen oferta formativa en carreras de dos ciclos y de primer ciclo exclusivamente. Sin embargo, aún no es posible cursar las carreras de 2º ciclo en todas las regiones, ya que 8 de las 17 comunidades no cuentan con estas enseñanzas, mientras que Cataluña acapara el 40% de las mismas.

La comunidad con mayor número de enseñanzas es Cataluña, con 231, lo que supone el 16,5% de la oferta, seguida de Andalucía, con 219 (15,7%), y Madrid, con 171 (12,2%). Castilla y León, con 139, y Galicia, con 119, completan las comunidades con más del centenar.

Hay notables diferencias entre universidades en la distribución de la oferta de

enseñanzas de ciclo corto o largo. Así, mientras que en las universidades de Navarra, el País Vasco y Cantabria la oferta de carreras de dos ciclos representa el 75,7, el 71,9 y el 68,4%, respectivamente, las localizadas en Castilla-La Mancha, Extremadura y Castilla y León tienen una oferta superior en carreras de primer ciclo, con unos porcentajes de 67,3, 60,4 y 50,4, respectivamente.

Como puede observarse en gráfico 23.2, la distribución de las enseñanzas por ramas en las diferentes comunidades no es uniforme. Las comunidades con mayor número de enseñanzas en cada rama son Cataluña y Andalucía.

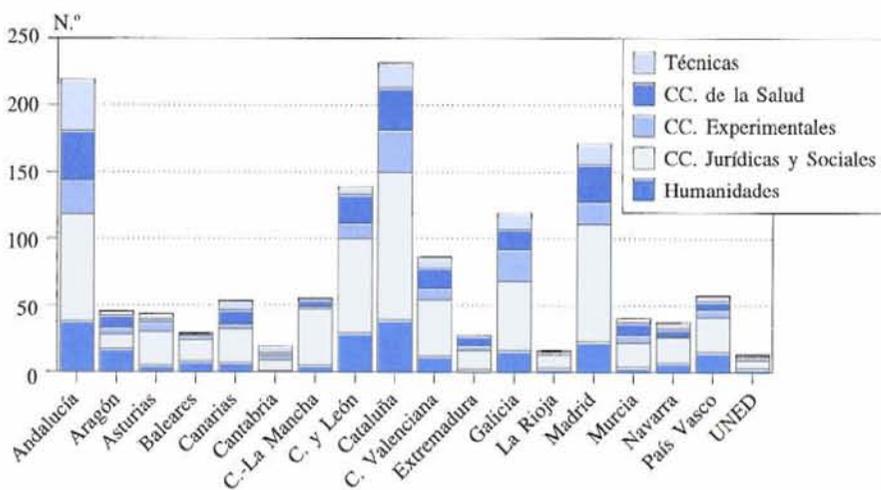
Las comunidades que cuentan con menor número de enseñanzas en la rama de Humanidades son Cantabria con una, Extremadura con dos y La Rioja con tres. También son éstas las comunidades que menos enseñanzas tienen en la rama de Ciencias Jurídicas y Sociales. En el caso de las Ciencias Experimentales, Navarra, La Rioja y Castilla-La Mancha cuentan con una o dos enseñanzas y en lo que a las Ciencias de la Salud se refiere, son Baleares, La Rioja, Cantabria y Asturias las menos favorecidas.

23.1. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ENSEÑANZAS IMPARTIDAS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR CICLO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93

	Ciclo Largo	Ciclo Corto	Sólo 2.º Ciclo
Total General	796	578	25
Andalucía	115	102	2
Aragón	29	16	0
Asturias	22	21	0
Baleares	16	12	1
Canarias	29	24	0
Cantabria	13	5	1
C.-La Mancha	18	37	0
C. y León	68	70	1
Cataluña	129	91	11
C. Valenciana	50	36	0
Extremadura	10	17	0
Galicia	75	41	3
La Rioja	8	8	0
Madrid	113	56	2
Murcia	19	18	3
Navarra	28	9	0
País Vasco	41	15	1
UNED	13	0	0

Fuente: Consejo de Universidades.
Datos avance.

23.2. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE ENSEÑANZAS IMPARTIDAS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR RAMA DE ENSEÑANZA. CURSO 1992/93



Fuente: Consejo de Universidades.
Datos avance.

23. ENSEÑANZAS Y CENTROS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA (CONT.)

Sólo Madrid y Barcelona tienen una importante oferta en los cuatro tipos de centros considerados: facultad, escuela técnica superior, escuelas universitarias no técnicas y escuelas universitarias técnicas y politécnicas. Son las dos únicas ciudades que cuentan con más de 20 facultades universitarias. Con más de diez centros se encuentran algunas capitales de comunidad como Sevilla o Valencia.

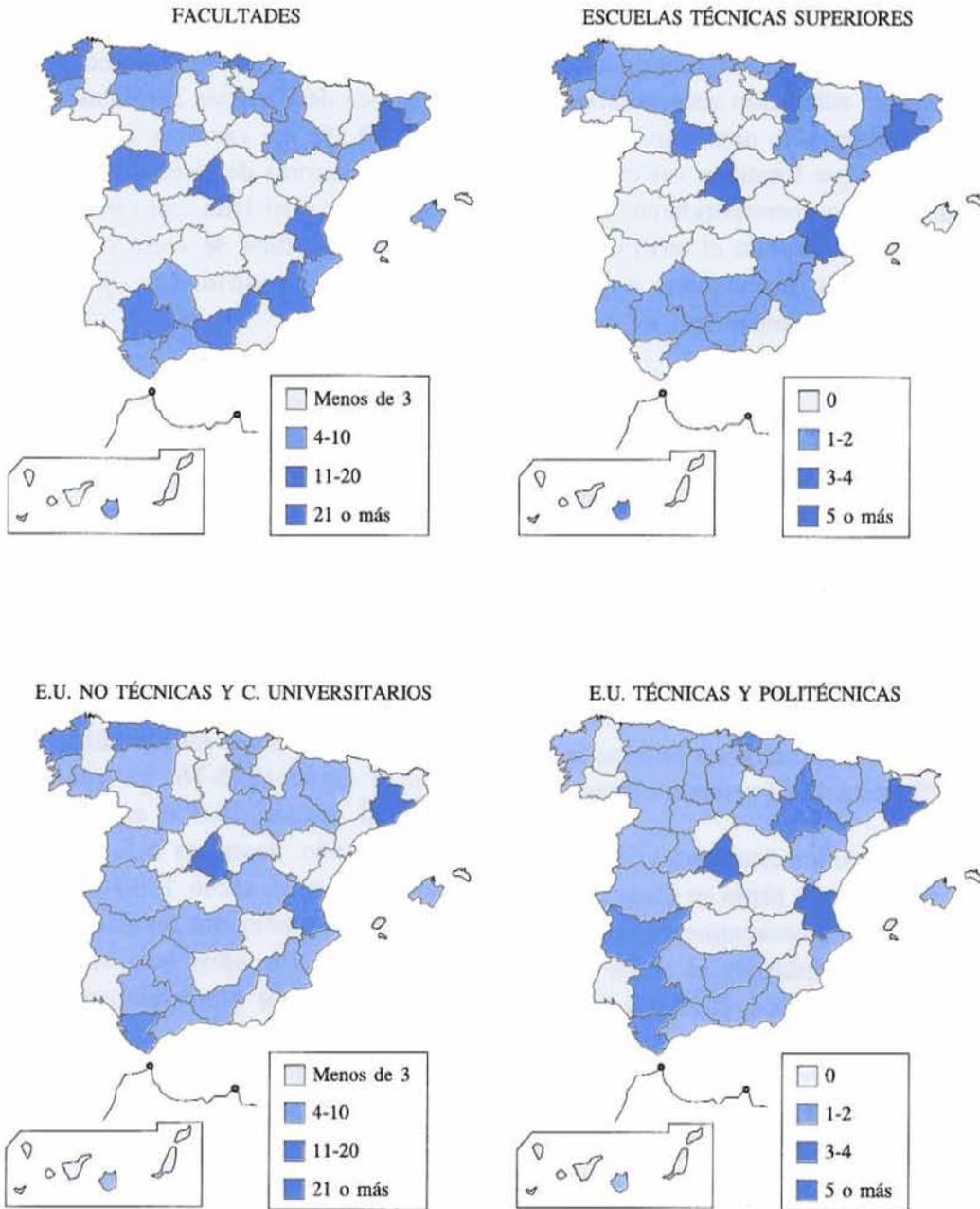
En todo el territorio estatal existen 59 escuelas técnicas superiores. Madrid, Barcelona y Valencia cuentan con una mayor cantidad de éstas: doce, ocho y cinco respectivamente. Navarra, Valladolid, Las Palmas y La Coruña cuentan con tres o cuatro escuelas técnicas superiores. De nuevo queda reflejado en el mapa que la zona del centro de la península (excepto Madrid) es la que cuenta con menos de estos centros.

Todas las provincias, excepto Girona, tienen alguna escuela universitaria no técnica o colegio universitario. La comunidad autónoma con más escuelas es Andalucía, con 45, seguida de Madrid, con 37, y Cataluña, con 33.

La distribución de las escuelas universitarias técnicas y politécnicas es bastante homogénea en todo el territorio estatal. Así, hay escuelas en tres de cada cuatro provincias, y normalmente una o dos en cada una de ellas. Barcelona con 11, Madrid con diez y Valencia con siete son las universidades con mayor número de estas escuelas.

En conclusión, Madrid y Barcelona, junto con Valencia, son los tres grandes núcleos de la educación universitaria en España, y su zona de influencia se extiende más allá de las propias fronteras autonómicas.

23.3. DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE CENTROS UNIVERSITARIOS POR PROVINCIA. CURSO 1992/93



Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos del Consejo de Universidades.

24. RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

No es fácil precisar el rendimiento de los alumnos en educación universitaria. Los datos disponibles sólo muestran el número de estudiantes que finalizan sus estudios y alcanzan el título correspondiente. No hay datos oficiales para todo el territorio estatal sobre las tasas de abandono o de repetición, la duración media real de cada carrera, etc.

Conociendo el número de graduados se sabe cuántas personas en cada rama egresan al mundo laboral con una titulación. En el último curso del que se tienen datos, el 1990-91, se graduaron 118.604 alumnos en alguna carrera de primer y segundo ciclo o sólo de primer ciclo. En ese año aún no se había implantado enseñanza alguna de segundo ciclo exclusivamente. De estos alumnos, el 62,8% lo hicieron en carreras largas y el 37,2% restante en carreras cortas.

La mayoría de los estudiantes de carreras largas obtuvieron su título en Ciencias Jurídicas y Sociales (concretamente el 43,5%), el 24,7% en Humanidades, el 13,1% lo hizo en Ciencias de la Salud, el 10,6% en Ciencias Experimentales y el 8% restante en estudios técnicos.

La distribución de los titulados de primer ciclo es bien diferente. De los 43.962

estudiantes, el 63,9% se diplomó en carreras del área de Ciencias Jurídicas y Sociales, el 19,3% en carreras técnicas y el 14,6% en carreras del área de Ciencias de la Salud. Por otro lado, sólo 967 alumnos finalizaron estudios de ciclo corto en las ramas de Humanidades y de CC. Experimentales.

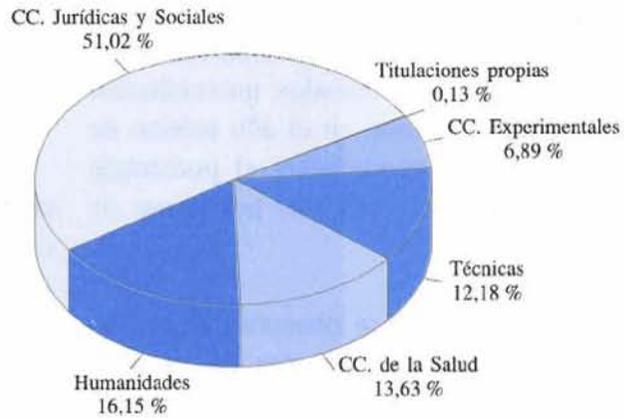
El porcentaje de mujeres que finalizan sus estudios con título es superior al de los hombres en todas las ramas y duración de las carreras, exceptuando las carreras técnicas. Este porcentaje, y si se vuelven a excluir las carreras técnicas, es muy superior en las carreras cortas.

Este número de graduados ha aumentado considerablemente en los últimos años. Desde el curso 1975-76, en que se graduaron al menos 50.000 estudiantes en todo el Estado, hasta los más de 118.000 comentados en el curso 1990-91, la subida ha sido francamente notable. Efectivamente, todos los años han visto crecer esta cantidad a un ritmo relativamente estable. Sin embargo, este aumento se debe casi exclusivamente al número de estudiantes, dado que el porcentaje de graduados con respecto al de matriculados se sitúa siempre en torno al 8-9%.

24.1. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO GRADUADO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR RAMA DE ENSEÑANZA Y CICLO. CURSO 1990/91

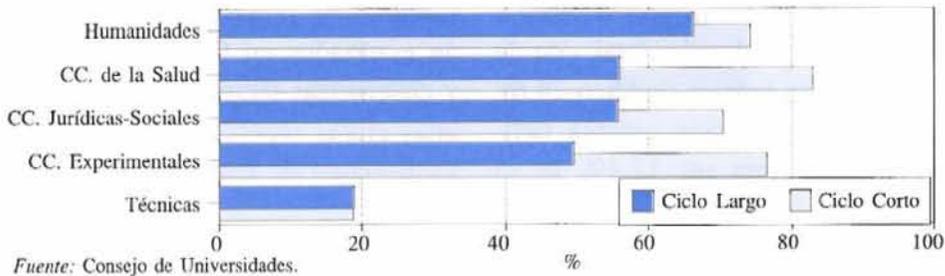
		N.º Graduados
Humanidades	Ciclo Largo	18.426
	Ciclo Corto	725
CC. Jurídicas y Sociales	Ciclo Largo	32.430
	Ciclo Corto	28.087
CC. Experimentales	Ciclo Largo	7.932
	Ciclo Corto	242
CC. de la Salud	Ciclo Largo	9.744
	Ciclo Corto	6.420
Técnicas	Ciclo Largo	5.960
	Ciclo Corto	8.488
Titulaciones propias		150
Total		118.604

24.2. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO GRADUADO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR RAMA DE ENSEÑANZA. CURSO 1990/91



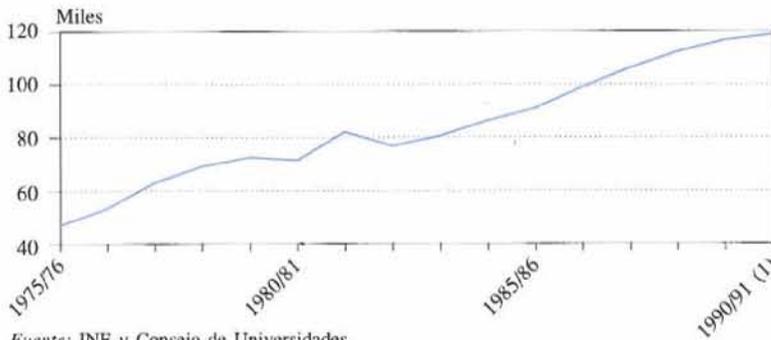
Fuente: Consejo de Universidades.

24.3. PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL ALUMNADO GRADUADO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR RAMA DE ENSEÑANZA Y CICLO. CURSO 1989/90



Fuente: Consejo de Universidades.

24.4. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS GRADUADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR. 1975/76-1990/91



Fuente: INE y Consejo de Universidades.

24. RENDIMIENTO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA (CONT.)

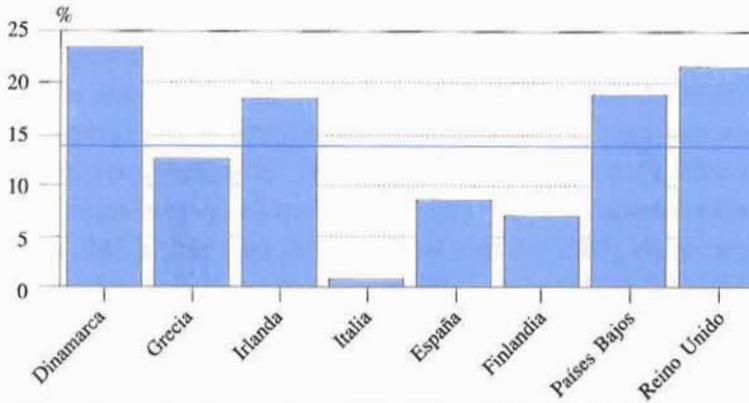
Los indicadores educativos de la OCDE, permiten comparar el rendimiento en educación universitaria en España con la del resto de los países de la Unión Europea. Concretamente, ofrecen información sobre el porcentaje de graduados universitarios de la población total en el año teórico de graduación, así como sobre el porcentaje de graduados universitarios por ramas de enseñanza.

En la tabla 24.5 se observa que en España el 8% de las personas de 21 años obtuvieron, en 1992, el título de diplomado o análogo. Esta cifra es una de las más bajas de los países de la Unión Europea, sólo por encima de Finlandia e Italia. Si se analiza el porcentaje de personas que obtienen el título de licenciado o similar con respecto a la población total con la edad de finalización teórica (gráfico 24.6), se observa que la situación cambia radicalmente: España, con un 12,1% es el

cuarto país con mayor porcentaje. Tienen mayores tasas Francia, con 14,5%; Bélgica, con 13,6%; y Alemania, con 13%. Sin embargo, estos países han incluido en este apartado sus diplomados teóricos, por lo que estos datos están sobreestimados.

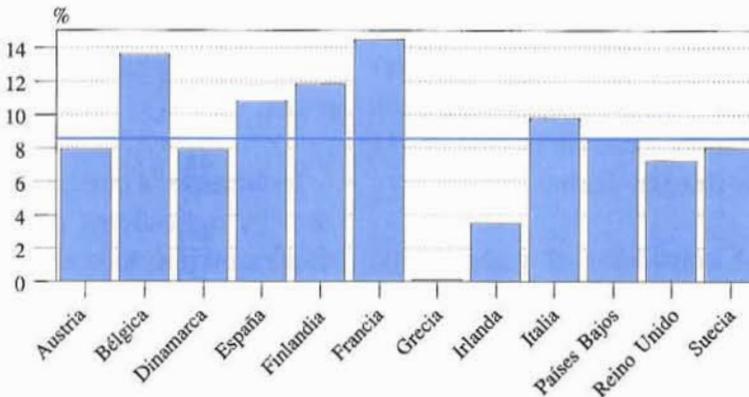
España tiene un porcentaje de graduados en Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales y Ciencias de la Salud ligeramente superior a la media de los países de la Unión Europea. Esta diferencia se ve contrarrestada con un número de graduados en Ciencias Experimentales y enseñanzas técnicas inferior a la media. De estos datos se puede inferir una saturación en el mercado laboral de licenciados en Humanidades, Ciencias Jurídicas y Sociales y Ciencias de la Salud, frente a una escasez de graduados en Ciencias Experimentales y enseñanzas técnicas, lo que trae consigo unas claras repercusiones en el desarrollo tecnológico de España.

24.5. PORCENTAJE DE DIPLOMADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON RELACIÓN A LA EDAD TEÓRICA DE FINALIZACIÓN DE ESTUDIOS EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



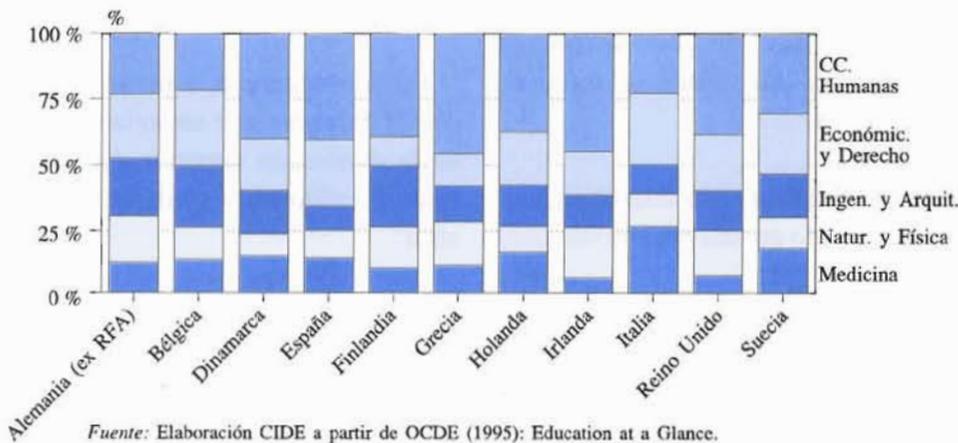
Fuente: Elaboración CIDE a partir de OCDE (1995): Education at a Glance.

24.6. PORCENTAJE DE LICENCIADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR CON RELACIÓN A LA EDAD TEÓRICA DE FINALIZACIÓN DE ESTUDIOS EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



Fuente: Elaboración CIDE a partir de OCDE (1995): Education at a Glance.

24.7. PORCENTAJE DE ALUMNOS GRADUADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA POR RAMA DE ENSEÑANZA. AÑO 1992



Fuente: Elaboración CIDE a partir de OCDE (1995): Education at a Glance.

25. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

El gasto público en educación universitaria ha experimentado un crecimiento muy superior al descrito para los niveles anteriores. En valores absolutos, el gasto en educación universitaria era de 100.000 millones de pesetas en 1985, y había alcanzado casi los 500.000 millones en 1993. Es decir, se ha multiplicado casi por cinco en ese período, mientras que el gasto de educación infantil y primaria se multiplicó por poco más de dos y el de secundaria lo hizo por 3,4. Este crecimiento no sólo ha sido importante en términos absolutos. Utilizando los mismos parámetros de comparación de los otros niveles, el porcentaje del gasto en educación superior con respecto al total del gasto ha pasado del 11 al 17% en las mismas fechas citadas.

También al considerar el gasto medio por alumno se observa un gran crecimiento, equivalente al de los otros niveles, a pesar de que el crecimiento del número de estudiantes universitarios ha sido incluso superior al de los alumnos de educación secundaria. El gasto por alumno en educación superior, en términos absolutos, pasa de poco menos de 138.000 pesetas en 1985 a más de 359.000 en 1993.

El dinero destinado a cada estudiante universitario ha crecido en una proporción muy

similar a la del conjunto del gasto destinado al total del sistema educativo, como puede comprobarse al comparar los números índices: el índice correspondiente al gasto por alumno en educación universitaria pasa de 100, en 1985, a 260, en 1993. Esta cifra es similar a la de la educación infantil y primaria, ligeramente superior a la de la educación secundaria y muy parecida a la evolución total del gasto público en educación que, como ya se ha señalado, pasa de 100 a 277 en esas fechas. También es superior a la que corresponde al número índice alcanzado por la evolución del PIB, que pasa de 100, en las mismas fechas consideradas, a 215.

Utilizando la comparación que nos ofrecen los indicadores de la OCDE, España destina en términos absolutos una cantidad por alumno ligeramente inferior a la de los países de la Unión Europea, pero si esta cifra se cruza con el PIB por habitante, el gasto por estudiante universitario español se aproxima al nivel medio de países como Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Francia e Italia.

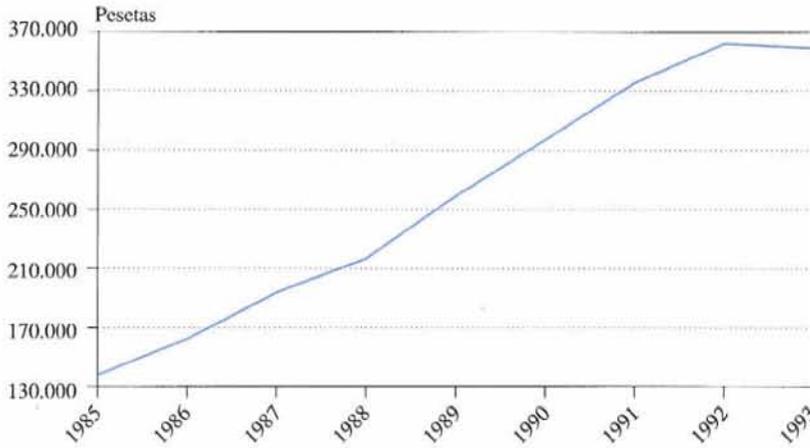
En consecuencia, a pesar de que es mucho el esfuerzo que todavía debe realizarse en la educación superior, la evolución del gasto ha sido muy positiva en los últimos años.

25.1. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. 1985-1993

	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993
Gasto en educación universitaria (1)	117,8	146,7	188,3	223,0	283,7	339,2	400,9	469,4	495,3
% respecto al gasto total	11,3	12,3	13,8	13,8	14,8	15,2	16,0	17,1	17,0
% respecto al PIB	0,41	0,45	0,52	0,55	0,63	0,67	0,73	0,79	0,81
Gasto medio por alumno	137.992	162.587	194.241	217.133	259.540	297.395	335.709	362.307	359.550
Índice gasto medio por alumno	100	118	141	157	188	216	243	263	261

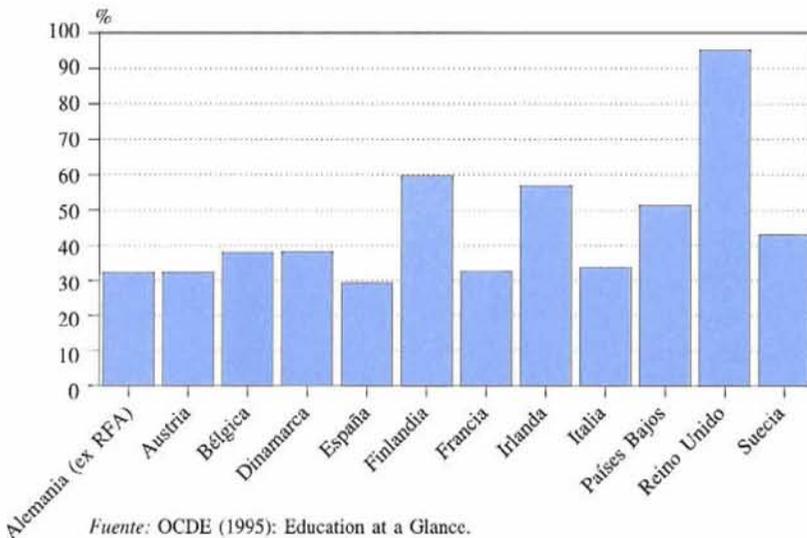
Fuente: Elaboración CIDE a partir de datos del INE y la Oficina de Planificación (MEC).
 (1) Miles de millones de pesetas.

25.2. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO MEDIO POR ALUMNO EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. 1985-1993



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

25.3. GASTO PÚBLICO POR ESTUDIANTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN RELACIÓN CON EL PIB POR HABITANTE EN PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 1992



Fuente: OCDE (1995): Education at a Glance.

OTROS DATOS

26. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL: ALUMNOS DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

En todo el territorio estatal, según datos del curso 1992-93, había casi medio millón de alumnos matriculados en alguna de las enseñanzas de régimen especial. De ellos, prácticamente la mitad cursaba estudios en escuelas oficiales de idiomas y la otra mitad estaba matriculada en alguna de las modalidades de las enseñanzas artísticas.

De los 232.697 alumnos de enseñanzas artísticas, la gran mayoría (82%) sigue enseñanzas musicales, el 13% artes aplicadas y oficios artísticos, y sólo el 4,7 y el 0,16 % arte dramático y danza, y cerámica, respectivamente.

Cataluña es la comunidad autónoma con más alumnos de enseñanzas artísticas (44.185), seguida de Andalucía, con más de 40.000, y Valencia, con más de 31.000. Resulta interesante ver que en Madrid está muy poco desarrollado este tipo de enseñanzas, que cuentan con algo más de 14.000 alumnos.

Analizando la distribución del alumnado que cursa enseñanzas musicales, destaca la elevada matrícula que se da en Cataluña, Andalucía, la Comunidad Valenciana y el País Vasco, frente al bajo desarrollo de estas enseñanzas en la práctica totalidad de las comunidades del territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia.

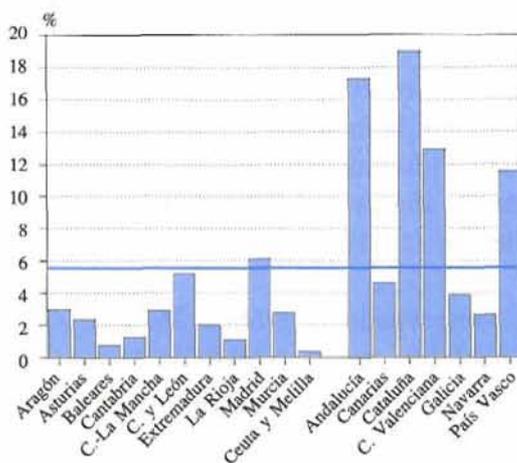
Igual ocurre con las enseñanzas de artes aplicadas y oficios artísticos y cerámica. En este caso, además de en las ya mencionadas comunidades de Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana, Canarias y Madrid cuentan con un importante número de alumnos.

Tres comunidades autónomas (Andalucía, Madrid y la Comunidad Valenciana) acaparan el 77% de los alumnos de arte dramático y danza. En el lado opuesto, ocho comunidades no tienen hasta el momento oferta en estas enseñanzas.

26.1. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS POR TIPO DE ENSEÑANZA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93

26.2. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNOS. CURSO 1992/93

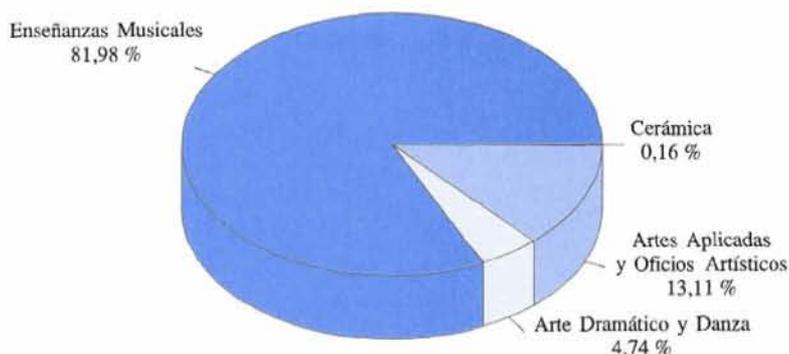
	Enseñanzas Musicales	Arte Dramático y Danza	Cerámica-Artes Aplicadas y Of. Artísticos
Total General	190.771	11.040	30.886
Total MEC	53.197	4.424	6.786
Aragón	6.077	0	782
Asturias	4.891	130	491
Baleares	1.239	79	417
Cantabria	2.241	284	356
C.-La Mancha	6.141	134	508
C. y León	11.081	0	961
Extremadura	4.403	0	232
La Rioja	2.215	0	309
Madrid	9.073	2.917	2.249
Murcia	5.163	880	400
Ceuta y Melilla	673	0	81
Andalucía	29.706	3.102	7.474
Canarias	7.471	0	3.213
Cataluña	35.178	941	8.066
C. Valenciana	25.939	2.482	2.656
Galicia	7.893	0	1.095
Navarra	5.763	91	309
País Vasco	25.624	0	1.287



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

26.3. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS POR TIPO DE ENSEÑANZA. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

26. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL (CONT): ALUMNOS DE ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS

La demanda en las escuelas oficiales de idiomas ha crecido considerablemente en los últimos años. En el curso 1992-93, último con datos disponibles, el número de personas matriculadas en el conjunto del territorio estatal ascendía a más de 200.000; la inmensa mayoría de ellas estudiaba idiomas extranjeros, fundamentalmente inglés (63,2%), francés (19%), y alemán (10,3%).

Observando el gráfico 26.5, se pueden establecer cuatro grupos de comunidades según su número de alumnos en escuelas oficiales de idiomas. En primer lugar se encuentran Madrid y Castilla y León; ambas comunidades cuentan con un número de alumnos superior a 22.000. A continuación se encuentran la Comunidad Valenciana, Andalucía y Cataluña, con un número de alumnos comprendido entre los 15.000 y 22.000. Por debajo de estas cifras, pero por encima de los 10.000 alumnos, se encuentra el tercer grupo de comunidades. Éste está formado por Galicia,

País Vasco, Castilla-La Mancha, Aragón y Asturias. En el último grupo se encuadran las comunidades con pocos alumnos (menos de 10.000): Extremadura, Murcia, Canarias, Cantabria, Navarra, La Rioja y Baleares.

No hay relación directa entre el número de habitantes de una comunidad y los alumnos matriculados en las escuelas oficiales de idiomas situadas en ellas. Efectivamente, Castilla y León y Cantabria tienen un elevado número relativo de alumnos de idiomas. Baleares es el ejemplo contrario, ya que cuenta con menos alumnos de los que cabría esperar por su población.

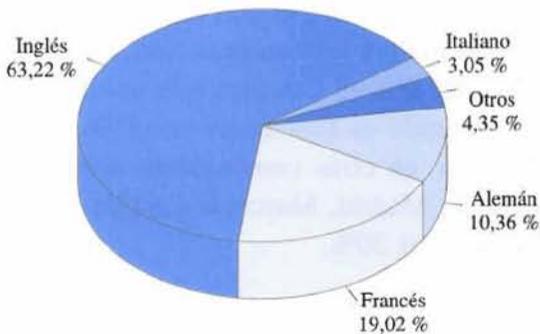
En los últimos años se observa un crecimiento del número de alumnos que estudian otras lenguas cooficiales del Estado; aunque sigue siendo muy reducido en comparación con las principales lenguas extranjeras. La mayoría de ellos estudian euskera, seguido de gallego, catalán y valenciano.

26.4. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS POR IDIOMA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93

	Alemán	Francés	Inglés	Italiano	Otros
Total General	22.001	40.377	134.229	6.480	9.232
Total MEC	11.266	22.263	81.406	3.477	3.554
Aragón	1.066	2.579	7.156	492	307
Asturias	960	2.101	7.572	215	0
Baleares	433	320	1.390	0	53
Cantabria	413	1.042	3.637	0	0
C.-La Mancha	809	1.946	10.620	322	0
C. y León	2.524	4.458	17.121	1.022	209
Extremadura	475	930	5.882	69	89
La Rioja	290	472	1.659	168	0
Madrid	3.661	6.987	21.017	878	2.832
Murcia	635	1.273	4.907	311	0
Ceuta y Melilla	0	155	445	0	64
Andalucía	1.875	3.619	12.055	721	888
Canarias	1.064	930	3.625	202	292
Cataluña	2.802	2.583	7.786	616	2.099
C. Valenciana	2.564	4.432	10.187	993	1.728
Galicia	1.074	2.754	9.150	311	175
Navarra	364	796	1.891	160	0
País Vasco	992	3.000	8.129	0	496

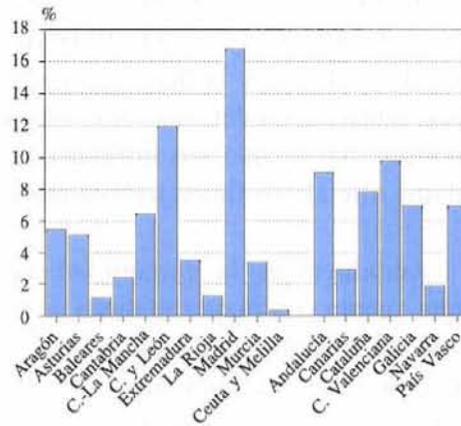
Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

26.6. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS POR IDIOMA. CURSO 1992/93



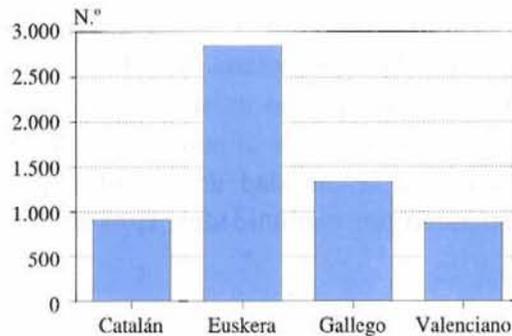
Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

26.5. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNOS. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

26.7. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE LENGUAS PROPIAS DE CADA COMUNIDAD EN ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

27. EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS: ALUMNOS Y PROFESORES

La educación de las personas adultas ha cobrado gran importancia en España en los últimos años. Así, según datos oficiales del curso 1992-93, había matriculados casi 300.000 alumnos, que eran atendidos por más de 10.000 profesores. En estas cifras no están incluidas las referidas a Cataluña, por no disponerse de ellas. Sin embargo, la multitud de ofertas y la heterogeneidad de las actividades consideradas como educación de adultos hacen que, en ningún caso, estos datos oficiales reflejen toda la realidad.

Andalucía es la comunidad autónoma que cuenta con mayor número de alumnos, con un 29% del total estatal, seguida de la Comunidad Valenciana y Madrid, con 14,3% y 11,6%, respectivamente. En los centros educativos de estas comunidades está matriculado más del 50% del alumnado. En el extremo opuesto se encuentran aquellas comunidades con menor número de alumnos, como son La Rioja, Navarra, Cantabria y Ceuta y Melilla, con menos del 1% del total.

Las comunidades con mayor número de profesores (igual o superior a mil) son Andalucía, Madrid, Castilla y León y la Comunidad Valenciana. Resulta interesante observar que no existe relación directa entre el número de alumnos en estas enseñanzas y la cantidad de docentes que les atienden por comunidades. Esto se debe al

diferente número de alumnos por profesor en cada comunidad autónoma. Efectivamente, mientras que la Comunidad Valenciana y Andalucía tienen más de 40 alumnos por profesor, en Aragón, Castilla y León, Baleares y Canarias, no alcanzan los 20. Obviamente, esto no es debido sólo a la mayor concentración de alumnos por unidad, sino también a otros factores como la dedicación horaria de los docentes, etc.

Otro dato destacable, que se refleja en el gráfico 27.2, es el porcentaje de alumnado femenino, que es del 65,2% para el territorio estatal. En todas las comunidades hay más estudiantes mujeres en este nivel que varones. Tan sólo en Madrid se observa una distribución igualitaria entre ambos sexos. Algo parecido ocurre en Canarias y Galicia, con un 52,7 y 55,6% de alumnado femenino, respectivamente. En Andalucía y en Asturias, de cada diez alumnos, siete son mujeres.

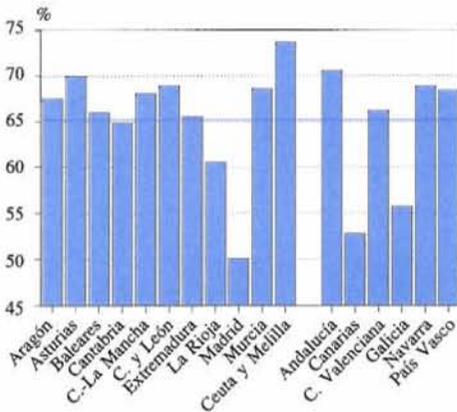
La mayoría del profesorado que imparte educación de adultos trabaja en centros privados. Así, de cada tres docentes, sólo uno es funcionario. Sin embargo, en el gráfico 27.3 se observa que las diferencias entre comunidades autónomas son enormes. Mientras que en Canarias más del 90% del profesorado es funcionario o el 86,3% en Navarra, en otras comunidades como Andalucía, Madrid, Murcia o Castilla y León no llega al 30%.

27.1. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93

	N.º Alumnos	N.º Profesores
Total General	298.533	10.752
Total MEC	131.420	6.052
Aragón	12.150	850
Asturias	5.101	187
Baleares	8.058	451
Cantabria	2.095	91
C.-La Mancha	15.138	587
C. y León	22.189	1.263
Extremadura	13.450	437
La Rioja	1.983	79
Madrid	34.718	1.566
Murcia	13.802	465
Ceuta y Melilla	2.736	76
Andalucía	86.797	2.139
Canarias	14.182	782
Cataluña	—	—
C. Valenciana	42.826	1.000
Galicia	9.413	294
Navarra	2.172	73
País Vasco	11.723	412

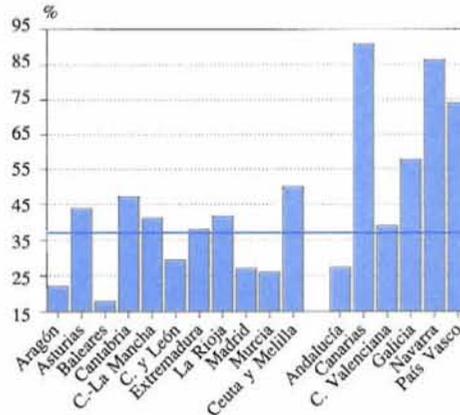
Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

27.2. PORCENTAJE DE MUJERES ENTRE EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

27.3. PORCENTAJE DE FUNCIONARIOS ENTRE EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93



28. EDUCACIÓN ESPECIAL: ALUMNOS Y ENSEÑANZAS

Según datos del curso 1992-93, se considera que 117.694 alumnos tenían necesidades educativas especiales permanentes de origen físico o psíquico. De este total, el 65,9% estaba integrado en centros ordinarios, el 26,6% acudía a un centro específico, y el resto, un 7,3%, era atendido en unidades específicas localizadas en centros ordinarios.

A partir de estos datos se puede afirmar que el principio de integración y normalización que propone la Ley de Integración Social de los Minusválidos, y que la LOGSE recoge, se está poniendo en práctica, ya que la mayoría de los alumnos con necesidades educativas especiales está siendo atendida en centros ordinarios, aunque precise adaptaciones curriculares significativas y profesorado de apoyo.

Este principio de integración se está llevando a cabo en todas las comunidades autónomas. Sin embargo, no todas están apostando por esta idea con la misma fuerza. Así, mientras que en Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Murcia y Andalucía ocho de cada diez alumnos con necesidades educativas especiales estaba escolarizado en aulas ordinarias, en Galicia sólo lo estaba el 16,2% de los mismos. Esta comunidad ha optado por potenciar la asistencia a unidades específicas en centros ordinarios. Mientras que en el conjunto del estado algo más del 7% están en esta situación, en Galicia esta cifra asciende al 64,6%.

Hay que destacar también que Cataluña y Canarias no cuentan con unidades específicas en centros ordinarios. La Comunidad Valenciana incluye, en los datos ofrecidos de alumnos en integración, a los alumnos de las unidades específicas.

28.1. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL POR TIPOLOGÍA DE CENTRO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93

	Alumnos de educación especial		Alumnos de integración (1)
	En centros específicos	En unidades específicas	
Total General	31.354	8.693 (2)	77.647
Total MEC	12.104	362	28.778
Aragón	779	65	1.876
Asturias	788	19	1.791
Baleares	564	8	1.261
Cantabria	370	24	1.114
C.-La Mancha	1.025	36	4.308
C. y León	1.373	84	5.617
Extremadura	714	14	2.832
La Rioja	135	43	609
Madrid	5.559	8	6.118
Murcia	749	18	3.014
Ceuta y Melilla	48	43	238
Andalucía	5.113	1.373	23.858
Canarias	1.306	0	4.353
Cataluña	6.377	0	9.238
C. Valenciana (3)	2.969	—	5.323
Galicia (4)	1.959	6.588	1.648
Navarra	322	19	1.206
País Vasco	1.204	351	3.243

Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

(1) Este alumnado está incluido como ed. preescolar/infantil y EGB primaria en todas las tablas correspondientes a dichos niveles.

(2) El Total General no corresponde al Total Nacional ya que falta el dato de la C. Valenciana.

(3) La cifra corresponde al alumnado de integración; incluye, también, el alumnado de ed. especial atendido en unidades de centros no específicos.

(4) En la cifra de ed. especial atendido en unidades de centros no específicos se recoge, también, una parte del alumnado de integración.

28. EDUCACIÓN ESPECIAL: ALUMNOS Y ENSEÑANZAS (CONT.)

La inmensa mayoría de los alumnos de integración están escolarizados en centros públicos. Efectivamente, en la actualidad el principio de integración no es asumido plenamente por la enseñanza privada. Apenas uno de cada diez alumnos con necesidades educativas especiales está escolarizado en centros ordinarios de titularidad privada.

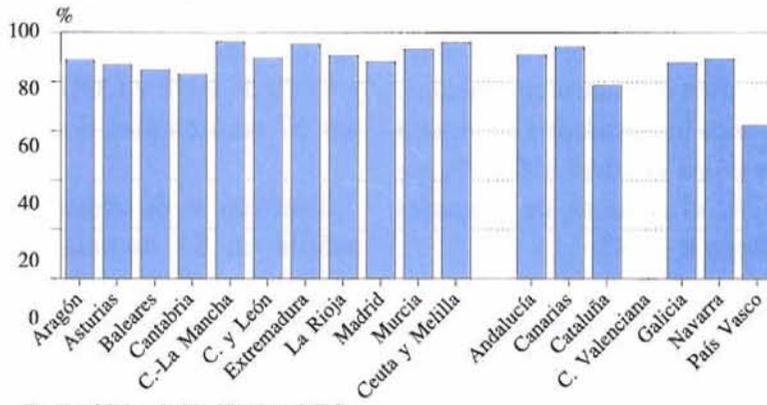
Este hecho se observa en todas las comunidades sin excesivas diferencias. El porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos es inferior al 80% sólo en Cataluña y el País Vasco. Las comunidades con menor porcentaje de alumnado de estas características en centros privados son Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla, Extremadura, Canarias y Murcia.

Sin embargo, prácticamente la mitad de los 31.354 alumnos escolarizados en centros específicos asiste a escuelas de titularidad privada. Parece, pues, que el sector

privado ofrece un buen número de plazas para este colectivo. En el gráfico 27.3 se observan las grandes diferencias que se dan en este aspecto. Así, mientras que en Ceuta y Melilla, Murcia y La Rioja más del 80% del alumnado con necesidades educativas especiales que asiste a centros específicos es atendido en centros públicos, en Baleares apenas llegan al 20%. En cualquier caso, y si exceptuamos el ya mencionado de Baleares, este porcentaje es superior en las comunidades situadas en el territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia.

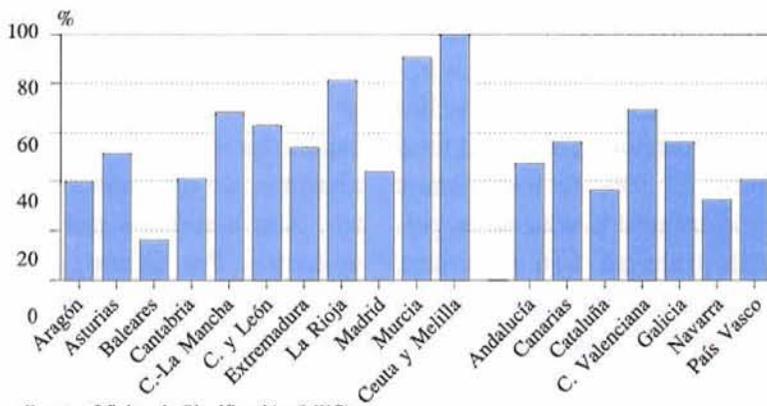
Los alumnos escolarizados en centros de educación especial pueden cursar estudios de educación infantil, primaria, formación profesional y formación profesional adaptada, entre otras, con el siguiente reparto: casi el 60% del total estudian primaria; el 24%, cualquiera de las modalidades de formación profesional; el 10,6%, educación infantil; y el 6,2% restante, otras modalidades.

28.2. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE INTEGRACIÓN EN CENTROS PÚBLICOS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1992/93



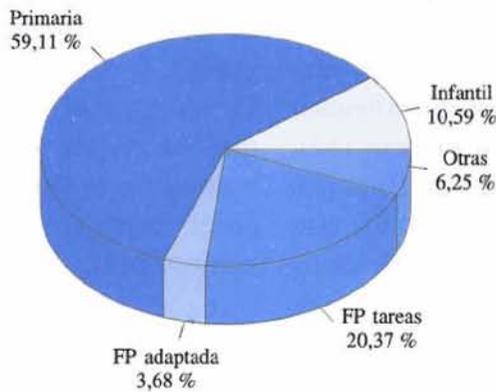
Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

28.3. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CENTROS ESPECÍFICOS PÚBLICOS EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1994/95



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).
Datos avance.

28.4. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN CENTROS ESPECÍFICOS POR TIPO DE ENSEÑANZA Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 1991/92



Fuente: Oficina de Planificación (MEC).

29. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR

La acción educativa española en el exterior abarca 25 países de cuatro continentes. El total de alumnos matriculados en alguno de los programas, en el curso 1994-95, asciende a 40.124; el número de docentes involucrados llega a 1.243.

España cuenta con 27 centros de titularidad del Estado español localizados en el extranjero. De ellos, diez se encuentran en Marruecos, nueve en Andorra, dos en Francia y en Guinea Ecuatorial, y uno en Colombia, Italia, Portugal y Reino Unido. En estos centros se imparten enseñanzas de primaria y/o secundaria, y cada uno atiende a un número de estudiantes que oscila entre los 300 y los 400, afectando este programa a un total de 8.799 alumnos. El 70% de los mismos estudia educación infantil o educación primaria/EGB. Allí trabajan 616 docentes, siendo prácticamente la mitad funcionarios del cuerpo de maestros de primaria.

En Brasil y Argentina hay dos centros de titularidad mixta, que acogen a 2.215 alumnos y en los que trabajan 152 profesores, la gran mayoría contratados.

Igualmente, España cuenta con 21 secciones en centros extranjeros que atienden a 32 centros localizados en Francia (17), Estados Unidos (6), Holanda (3), Italia (3), Alemania (2) y Reino Unido (1). En este programa están matriculados 2.093 alum-

nos de educación infantil y primaria/EGB, y 1.019 de BUP y COU, que son atendidos por 57 funcionarios docentes españoles.

También es de destacar la presencia española en 83 escuelas europeas y tres secciones en seis países. Así, se llega a 2.123 alumnos, y son 47 los docentes funcionarios.

El programa que más alumnos acoge son las agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas en ocho países de Europa, Australia y Estados Unidos. Concretamente, hay 20 agrupaciones y 640 aulas donde se imparten enseñanzas de lengua y cultura españolas. El programa cuenta con 23.765 alumnos, de los cuales 1.200 son extranjeros. Son atendidos por 279 docentes funcionarios. Por último, destacar la existencia de 92 asesores técnicos en equipos de consejerías.

En el gráfico 29.2 se puede observar la distribución de los alumnos y profesores en los diferentes programas. La mayoría de los alumnos asisten a agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas (59%), seguidos de los centros de titularidad del Estado español (21,9%). La mitad de los profesores, por el contrario, está en los centros de titularidad del Estado español en el extranjero, y sólo el 22,4% en las agrupaciones y aulas.

29.1. DISTRIBUCIÓN DE CENTROS, ALUMNADO Y PROFESORADO DE ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN EL EXTERIOR POR TIPO DE CENTRO Y PROGRAMA. CURSO 1994/95

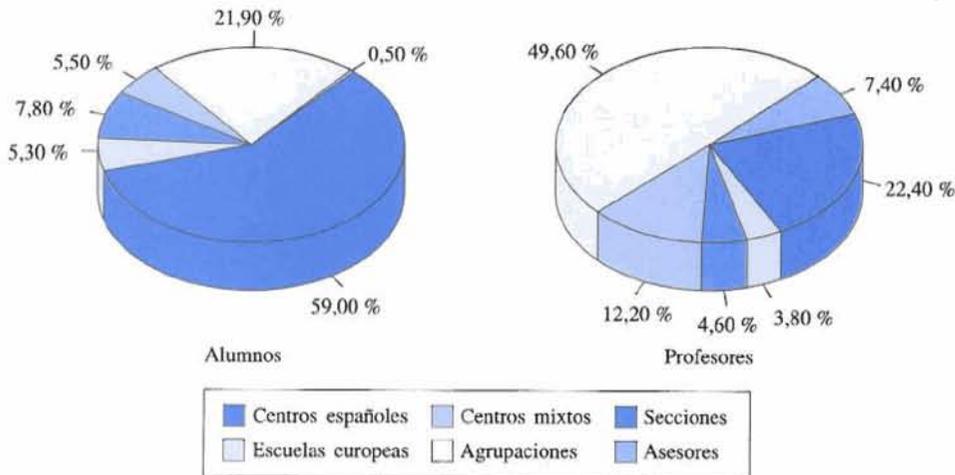
Centros-Programas	N.º Centros	N.º Alumnos	N.º Profesores
Centros de titularidad del Estado español	27	8.799	616
Centros de titularidad mixta (1)	2	2.215	152
Secciones españolas en centros extranjeros	Secciones 21 Centros 32	3.112	57
Presencia española en escuelas europeas	Escuelas 83 Secciones 3	2.123	47
Agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas	Agrupaciones 20 Aulas 640	23.665	279
Asesores técnicos (2)	—	210	92
Total		40.124	1.243

Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional (MEC).

(1) Datos del curso 1993/94.

(2) Compuestos por equipos de Consejerías y asesores en países del centro y este de Europa donde no existe Consejería de Educación de la Embajada de España.

29.2. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO DE ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR POR PROGRAMA. CURSO 1994/95



Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional (MEC).

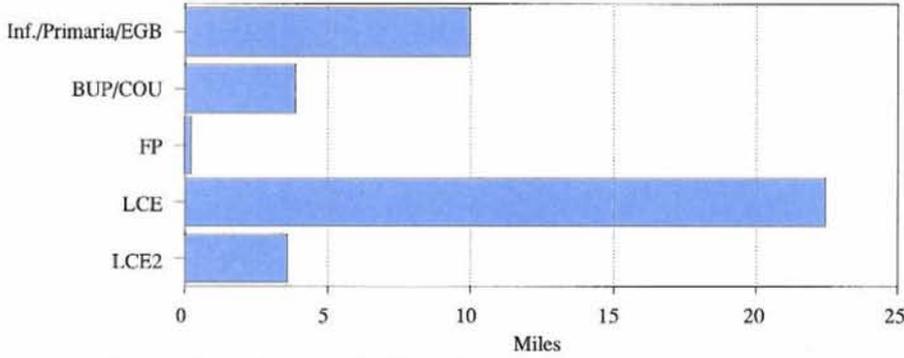
29. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR (CONT.)

De los más de 40.000 alumnos atendidos a través de la acción educativa en el exterior, la cuarta parte siguen estudios de educación infantil o primaria/EGB; casi el 10% cursan BUP o COU, y apenas 218 siguen enseñanzas de formación profesional. El programa con más estudiantes es el que aborda la lengua y cultura españolas, con un total de más de 26.000 alumnos, siendo el 14% de los mismos extranjeros.

Los docentes que trabajan en el exterior son básicamente funcionarios del Estado español; sólo el 16% de los más de 1.200 son contratados. De estos funcionarios docentes, el 62% pertenecen al cuerpo de maestros, el 37% son del cuerpo de profesores de secundaria y sólo un 9% son técnicos de formación profesional.

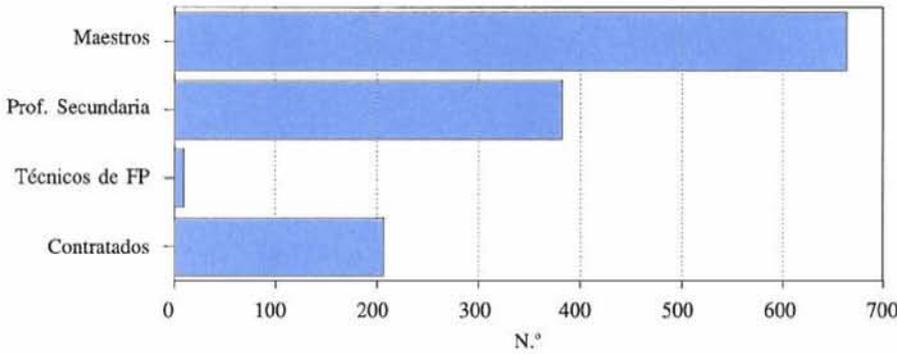
La distribución de los alumnos por regiones mundiales se muestra en el gráfico 29.5. En él se observa que la acción educativa en el exterior está presente fundamentalmente en los países de la Unión Europea. El número de alumnos del continente africano no llega a 4.000 (3.300 en Marruecos y 380 en Guinea Ecuatorial). De hecho, el único programa puesto en marcha en estos países es la existencia de seis centros de titularidad del Estado español. Esta cifra llega a los 5.000 en el caso de los alumnos de América. En este caso, los países involucrados son Argentina, Brasil, Colombia y Estados Unidos. Por último, señalar la presencia de 1.406 alumnos en Australia.

29.3. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR POR MODALIDAD DE ENSEÑANZA. CURSO 1994/95



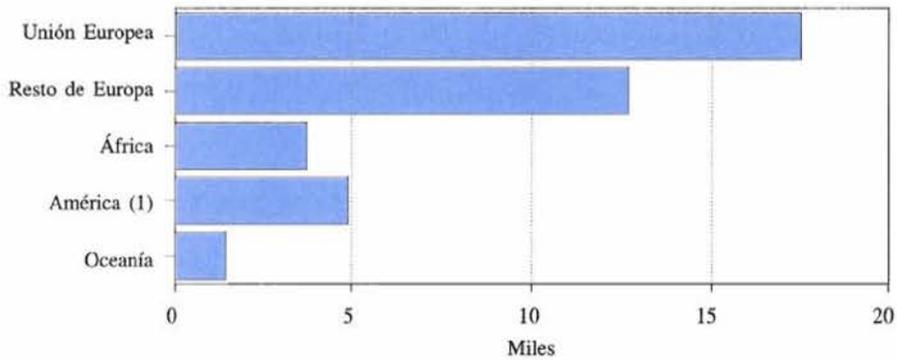
Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional (MEC).
LCE: Lengua y cultura españolas; LCE2: LCE para extranjeros.

29.4. DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO DE ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR POR CUERPO DOCENTE. CURSO 1994/95



Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional (MEC).

29.5. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN EN EL EXTERIOR POR REGIÓN MUNDIAL. CURSO 1994/95



Fuente: Subdirección General de Cooperación Internacional (MEC).
(1) Los datos de Argentina y Brasil corresponden al curso 1993/94.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

1. ORGANIZACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO

- L001 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE 6-8-70)
- L002 Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. (BOE 19-12-78)
- L003 Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto 1983, de Reforma Universitaria. (BOE 1-9-83)
- L004 Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio 1985, Reguladora del Derecho de Educación. (BOE 4-7-85)
- L005 Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 4-10-90)
- L006 Real Decreto 986/1991, de 14 de junio de 1991, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo (BOE 25-6-91). Modificado por el Real Decreto 535/1993, de 12 de abril.(BOE 4-5-93). Modificado por el Real Decreto 1487/1994, de 1 de julio de 1994.(BOE 28-7-94)

2. PARTICIPACIÓN SOCIAL Y ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

- L007 Ley 12/87, de 2 de julio, sobre el establecimiento de la gratuidad de los estudios de bachillerato, formación profesional y artes aplicadas y oficios artísticos en los centros públicos y la autonomía de gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios. (BOE 3-7-87)
- L008 Ley 21/1993, de 29 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para 1994. (BOE 31-12-93)
- L009 Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza. (BOE 31-12-80)
- L010 Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza. (BOE 31-12-80)
- L011 Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de educación. (BOE 31-7-82)
- L012 Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y

- servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación. (BOE 22-1-83)
- L013 Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación. (BOE 6-8-83)
- L014 Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de educación. (BOE 6-8-83)
- L015 Ley de Bases del Régimen Local 7/1985, de 2 de abril de 1985. (BOE 3-4-85)
- L016 Real Decreto 1950/1985 de 11 de septiembre de 1985, por el que se crean, en materia de enseñanza, los Servicios de Alta Inspección del Estado. (BOE 25-10-85)
- L017 Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de normas básicas sobre conciertos educativos. (BOE 27-12-85)
- L018 Real Decreto 2378/1985, de 18 de diciembre, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado. (BOE 27-12-85)
- L019 Orden de 30 de diciembre de 1985, por la que se dictan instrucciones para la implantación del régimen de conciertos educativos a partir del curso académico 1986/87. (BOE 31-12-85)
- L020 Real Decreto 1532/1986, de 11 de julio de 1986, por el que se regulan las asociaciones de alumnos. (BOE 29-7-86)
- L021 Real Decreto 1533/1986, de 11 de julio de 1986, por el que se regulan las asociaciones de padres de alumnos. (BOE 29-7-86)
- L022 Real Decreto 2732/1986, de 24 de diciembre, sobre órganos de gobierno de los centros públicos de enseñanzas artísticas. (BOE 9-1-87)
- L023 Real Decreto 959/1988, de 2 de septiembre, sobre órganos de gobierno de las escuelas oficiales de idiomas. (BOE 8-9-88)
- L024 Real Decreto 1543/1988, de 28 de octubre, sobre derechos y deberes de los alumnos. (BOE 26-12-88)
- L025 Real Decreto 1070/1990, de 31 de agosto, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Foral de Navarra en materia de enseñanza no universitaria. (BOE 1-9-90)
- L026 Real Decreto 557/1991, de 12 de abril de 1991, sobre creación y reconocimiento de universidades y centros universitarios públicos y privados. (BOE 20-4-91)
- L027 Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio de 1991, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias. (BOE 26-6-91)
- L028 Real Decreto 377/1993, de 12 de marzo, por el que se regula la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, de educación primaria y de educación secundaria. (BOE 24-3-93)

- L029 Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo de 1993, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. (BOE 19-6-93)
- L030 Real Decreto 929/1993, de 18 de junio de 1993, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria.(BOE 13-7-93)
- L031 Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre de 1993, de cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE 22-1-94)
- L032 Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia de los centros. (BOE 2-6-95)
- L033 Orden de 1 de abril de 1993, por la que se regula el procedimiento de admisión de alumnos en centros sostenidos por fondos públicos de educación infantil, de educación primaria y de educación secundaria. (BOE 7-4-93). Modificada por la Orden de 21 de marzo de 1994. (BOE 30-3-94)
- L034 Orden de 5 de octubre de 1993 por la que se regula la elección de los consejos escolares y órganos unipersonales de gobierno de los centros públicos de educación infantil, educación primaria y educación secundaria. (BOE 12-10-93)
- L035 Orden de 5 de octubre de 1993, por la que se dictan normas para la elección y constitución de órganos de gobierno de los centros públicos de enseñanzas artísticas y escuelas oficiales de idiomas. (BOE 12-10-93)
- L036 Orden de 20 de abril de 1994, sobre admisión de alumnos en los ciclos formativos de formación profesional específica de grado superior en centros sostenidos con fondos públicos. (BOE 27-4-94)
- L037 Ley 4/84, de 9 de enero, de consejos escolares. (BOJA 10-1-84)
- L038 Orden 9 de enero de 1986, por la que se dictan instrucciones para la implantación del régimen de conciertos educativos a partir del curso académico 1986/87. (BOJA 7-1-86)
- L039 Orden de 13 de enero de 1986, por la que se dictan instrucciones para la implantación del régimen de conciertos educativos a partir del curso 1986/87 en centros docentes privados. (BOC 24-1-86)
- L040 Ley 4/87, de 7 de abril, de los consejos escolares. (BOC 20-4-87)
- L041 Decreto 12/1994, de 11 de febrero, por el que se regula la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos de educación infantil, primaria y secundaria. (BOC 23-2-94)
- L042 Resolución del 15 de julio de 1993, de la dirección general de centros, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de preescolar/ educación infantil y educación general básica/educación primaria dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (BOC 9-8-93)
- L043 Resolución de 15 de julio de 1993, de la Dirección General de Centros, por la que se regula la organización y

- funcionamiento de los centros de enseñanzas medias dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (BOC 11-8-93). Modificada por la Resolución de 16 de septiembre de 1993. (BOC 27-9-93)
- L044 Decreto 86/1986, de 20 de marzo, sobre conciertos educativos. (DOGC 2-4-86)
- L045 Orden de 4 de enero de 1986, por la que se dictan instrucciones para la implantación del régimen de conciertos educativos a partir del curso académico 1986/87. (DOG 28-1-86)
- L046 Ley 25/85, de 10 de enero, de los consejos escolares. (DOGC 18-1-85)
- L047 Decreto 226/1990, de 4 de septiembre, sobre derechos y deberes de los alumnos de los centros de nivel no universitario de Cataluña. (DOGC 3-10-90). Modificado por el Decreto 302/1993, de 9 de diciembre. (DOGC 22-12-93)
- L048 Decreto 103/1992, de 11 de mayo, de modificación del Decreto 87/1986, de 3 de abril por el que se regulan los órganos de gobierno de los centros públicos de enseñanza de nivel no universitario de Cataluña. (DOGC 20-5-92)
- L049 Ley 11/84, de 31 de diciembre, de consejos escolares de la Comunidad Valenciana. (DOGV 10-1-85)
- L050 Orden de 14 de enero de 1986, por la que se dictan instrucciones para la implantación del régimen de conciertos educativos a partir del curso 1986/87. (DOGV 27-1-86)
- L051 Decreto 186/1994, de 13 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la admisión del alumnado en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Valenciana sostenidos con fondos públicos. (DOGV 27-9-94)
- L052 Ley 3/1986, de 18 de diciembre, de consejos escolares de Galicia. (DOG 26-12-86)
- L053 Orden del 15 de julio de 1991, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los centros de educación infantil, educación general básica, educación especial y educación permanente de adultos, dependientes de la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria. (DOG 26-8-91)
- L054 Orden de 6 de julio de 1992, por la que se modifica parcialmente la orden de 26 de junio de 1991, por la que se desarrolla el Decreto 120/1982, de 5 de octubre por el que fue creado el Instituto Gallego de Bachillerato a Distancia (INGABAD). (DOG 31-7-92)
- L055 Ley 13/1988, de 28 de octubre, de consejos escolares de Euskadi. (BOPV 23-11-88)
- L056 Decreto Foral 417/92, de 14 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos de centros de niveles no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra. (BON 15-1-93)
- L057 Decreto Foral 416/1992, de 14 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de normas sobre conciertos educativos en la Comunidad Autónoma de Navarra. (BON 18-1-93)

- L058 Decreto Foral 56/1994, de 28 de febrero, por el que se regula la admisión de alumnos en los centros de enseñanzas no universitaria de la Comunidad Foral de Navarra sostenidos con fondos públicos. (BON 26-4-94)
- L059 Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. (BOPV 25-2-93). Modificada en el artículo 10.4 por la Ley 10/1994 de 17 de junio. (BOPV 15-7-94)
- L060 Decreto 160/1994, de 19 de abril, sobre derecho y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (DOPV 9-6-94)
- L065 Decreto 2352/1986, de 7 de noviembre, por el que se determina la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE 9-6-94)
- L065 Orden Ministerial de 27 de septiembre de 1990, por la que se dictan normas de desarrollo del Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre, por el que se regulan las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación. (BOE 1-10-90)
- L066 Orden de 2 de diciembre de 1994, por la que se establece el procedimiento para la evaluación de la actividad investigadora en desarrollo del Real Decreto 1086/89, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario. (BOE 3-12-94)
- 3. INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN, INSPECCIÓN Y EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO**
- L061 Real Decreto 1266/1983, de 27 de abril de 1983, por el que se establece la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE 21-5-83)
- L062 Real Decreto 1524/1989, de 15 de diciembre de 1989, por el que se regulan las funciones y la organización del Servicio de Inspección Técnica de Educación y se desarrolla el sistema de acceso a los puestos de trabajo de la función inspectora educativa. (BOE 18-12-89)
- L063 Real Decreto 928/1993, de 18 de junio de 1993, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. (BOE 6-7-93)
- L064 Real Decreto 1101/1994, de 27 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 2352/1986, de 7 de noviembre, por el que se determina la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Ciencia. (BOE 9-6-94)
- L067 Decreto 66/1993, de 11 de mayo de 1993, sobre ordenación de la inspección educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 18-5-93)
- L068 Decreto 61/1986, de 4 de abril de 1986, de ordenación de la inspección educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC 14-4-86)
- L069 Decreto 163/1989, de 23 de junio de 1989, por el que se regula la inspección de enseñanza en la Comunidad Autónoma de Cataluña. (DOGC 21-7-89)
- L070 Decreto 305/1993, de 9 de diciembre, de creación del Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo. (DOGC 27-12-93)
- L071 Ley 12/1993, de 6 de agosto, de fomento de investigación y de desarrollo tecnológico de Galicia. (DOG 23-8-93)

- L072 Decreto 135/1993, de 24 de junio de 1993, por el que se regulan las funciones y organización de la inspección educativa en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 29-6-93)
- L073 Decreto 36/1986, de 10 de marzo de 1986, del Consejo de la Generalidad Valenciana, por el que se regula y organiza la función inspectora en materia de educación no universitaria en la Comunidad Valenciana. (DOGV 16-4-86)
- L074 Decreto 180/1992, de 10 de noviembre, por el que se regula la orientación y funciones de la Inspección Educativa y se establece el sistema de acceso y permanencia en su ejercicio. (DOGV 27-11-92)
- L075 Decreto Foral 262/1990, de 27 de septiembre de 1990, por el que se regula la organización y funciones de la sección de inspección educativa del Departamento de Educación, Cultura y Deportes, y se establece el sistema de acceso y permanencia en el ejercicio de la función inspectora. (BON 26-10-90) Modificada por el Decreto Foral 210/1992. (BON 22-6-1992)
- L076 Decreto 173/1988, de 28 de junio de 1988, de ordenación de la inspección educativa en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV 9-7-88)
- L077 Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio de 1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria. (BOE 26-6-91)
- L078 Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre de 1991, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la educación infantil. (BOE 7-9-91)
- L079 Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece el currículo de la educación infantil. (BOE 9-9-91)
- L080 Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece el currículo de educación primaria. (BOE 13-9-91)
- L081 Real Decreto 1180/1992, del 2 de octubre de 1992, por el que se crea el Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia. (BOE 20-10-92)
- L082 Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la religión. (BOE 26-1-95)
- L083 Orden 28 de julio de 1992, por la que se regula la implantación gradual del segundo ciclo de la educación infantil en centros públicos durante el curso 1992-93. (BOE 11-8-92)
- L084 Orden 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en Educación Infantil. (BOE 21-11-92)
- L085 Orden 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en educación primaria. (BOE 21-11-92)
- L086 Orden de 30 de octubre de 1992, por la que se establecen los elementos básicos de los informes de evaluación de las enseñanzas de régimen general reguladas por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación Gene-

4. EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

- ral del Sistema Educativo, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad de los alumnos. (BOE 11-11-92). Modificada por la Orden de 2 de abril de 1993. (BOE 15-4-93)
- L087 Orden de 24 de febrero de 1993, por la que se establece la estructura orgánica y funcional del Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia. (BOE 5-3-93)
-
- L088 Decreto 107/1992 de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación infantil en Andalucía (BOJA 20-6-92)
- L089 Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. (BOJA 20-6-92).
- L090 Orden de 31 de enero de 1992, por la que se regula la implantación gradual del segundo ciclo de la educación infantil en centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 10-3-92).
- L091 Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en educación infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 23-2-93)
- L092 Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en educación primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 23-2-93) Adaptada por la Orden de 2 de junio de 1993. (BOJA 17-6-93)
- L093 Orden de 16 de marzo de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro y la secuenciación de contenidos de la educación infantil (BOJA 6-5-93)
- L094 Decreto 89/1992, de 5 de Junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil. (BOC 26-6-92)
- L095 Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la educación primaria. (BOC 9-4-93)
- L096 Orden de 29 de septiembre de 1992, por la que se regula la implantación gradual del segundo ciclo de educación infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC 16-10-92)
- L097 Orden de 24 de marzo de 1993, sobre evaluación en educación infantil (BOC 7-4-93)
- L098 Orden de 29 de marzo de 1993, sobre evaluación en educación primaria. (BOC 14-4-93)
- L099 Orden de 15 de julio de 1993, sobre la implantación de la educación primaria. (BOC 9-8-93)
- L100 Resolución de 1 de agosto de 1992, de la Dirección General de Centros, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros de preescolar, educación general básica, educación infantil y educación primaria dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. (BOC 17-8-92)
- L101 Resolución de 10 de diciembre de 1993, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establecen orientaciones para la elaboración de la secuencia de obje-

- tivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos de la educación primaria. (BOC 10-1-94)
- L102 Decreto 94/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de educación infantil. (DOGC 13-5-92)
- L103 Decreto 95/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación curricular de la educación primaria. (DOGC 13-5-92)
- L104 Decreto 75/1992, de 9 de marzo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria obligatoria en Cataluña. (DOGC 3-4-92).
- L105 Decreto 223/1992, de 25 de septiembre, de modificación de los Decretos 95/1992 y 96/1992, de 28 de abril, por los que se establecen la ordenación curricular de la educación primaria y la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (DOGC 28-10-92)
- L106 Orden de 12 de noviembre de 1993, por la que se determinan los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la educación primaria. (DOGC 26-11-93) Modificada por la orden de 23 de febrero de 1994. (DOGC 9-3-94)
- L107 Decreto 19/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Valenciana. (DOGV de 19 de febrero de 1992).
- L108 Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del gobierno valenciano, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. (DOGV 20-2-92)
- L109 Orden de 17 de junio de 1992, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia, que regula la implantación gradual del segundo ciclo de la educación infantil de la Comunidad Valenciana. (DOGV 16-7-92)
- L110 Orden de 21 de julio de 1992, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular y el horario de la educación primaria. (DOGV 31-8-92)
- L111 Orden de 19 de febrero de 1993, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia, sobre evaluación en educación primaria (DOGV 23-3-93). Modificada por la Orden de 2 de junio de 1993. (DOGV 16-7-93)
- L112 Orden de 3 de mayo de 1993, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia, sobre evaluación en educación infantil. (DOGV 25-5-93)
- L113 Decreto 426/1991, de 12 de diciembre, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 14-1-92)
- L114 Decreto 245/1992, de 30 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 14-8-92)
- L115 Orden de 5 de mayo de 1993, por la que se regula la evaluación de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 19-5-93)

- L116 Orden de 6 de mayo de 1993, por la que se regula la evaluación en la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 20-5-93)
- L117 Decreto foral 574/1991, de 30 de diciembre, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Foral de Navarra. (BON 29-1-92)
- L118 Decreto foral 100/1992, de 16 de marzo, por el que se establece el currículo de la educación Primaria en la Comunidad de Navarra. (BON 13-5-92)
- L119 Orden foral 756/1991, de 31 de diciembre, del Consejero del Departamento de Educación y Cultura, por la que se regula la implantación de las enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de la educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. (BON 29-1-92).
- L120 Orden foral 62/1993, de 31 de marzo, del Consejero del Departamento de Educación y Cultura, sobre evaluación en educación primaria. (BON 7-5-1993)
- L121 Decreto 236/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la educación Infantil para la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV 27-8-92)
- L122 Decreto 237/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la educación primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV 27-8-92)
- L123 Orden de 13 de agosto de 1992, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se implantan la educación infantil y la educación primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV 28-8-92)
- L124 Orden de 5 de mayo de 1993, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la evaluación en la educación primaria. (BOPV 1-6-93)
- L125 Orden de 5 de mayo de 1993, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula la evaluación en la educación infantil. (BOPV 1-6-93) (Corrección de errores en BOPV 1-7-93)

5. EDUCACIÓN SECUNDARIA

5.1. Educación Secundaria Obligatoria

- L126 Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. (BOE 26-6-91)
- L127 Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre de 1991, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria. (BOE 13-9-91)
- L128 Orden de 12 de noviembre de 1992, sobre evaluación en educación secundaria obligatoria. (BOE 20-11-92)
- L129 Resolución de 10 de junio de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la educación secundaria obligatoria (BOE 19-6-92)
- L130 Resolución de 25 de mayo de 1994, de la Dirección General de Renovación

- Pedagógica, por la que se amplía el repertorio de materias optativas aprobadas para su impartición en la educación secundaria obligatoria. (BOE 15-6-94)
-
- L131 Decreto 106/92, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. (BOJA 20-6-92)
- L132 Orden de 14 de julio de 1992, por la que se autoriza la anticipación del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria y se regulan las condiciones de su aplicación anticipada. (BOJA 6-8-92)
- L133 Orden de 1 de febrero de 1993, sobre evaluación en educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 25-2-93). Adaptada por la Orden del 2 de junio de 1993. (BOJA 17-6-93)
- L134 Orden de 28 de octubre de 1993, por la que se establecen criterios y orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares de centro, la secuenciación de contenidos, así como la distribución horaria y de materias optativas en la educación secundaria obligatoria. (BOJA 7-12-93)
- L135 Orden de 28 de julio de 1994, por la que se establece el diseño curricular de materias optativas en la etapa de educación secundaria obligatoria. (BOJA 16-8-94)
- L136 Decreto 310/1993, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria. (BOC 28-1-94)
- L137 Orden 13 de mayo de 1993, sobre Evaluación en educación secundaria obligatoria. (BOC 2-6-93)
- L138 Decreto 47/1992, de 30 de marzo, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Valenciana. (DOGV 6-4-92)
- L139 Orden de 17 de julio de 1992, por la que se dispone la implantación de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria y bachillerato en los centros y niveles que se indican. (DOGV 28-8-1992)
- L140 Decreto 96/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria. (DOGC 13-5-92). Modificado por el Decreto 223/1992, del 25 de septiembre. (DOGC 28-10-92)
- L141 Decreto 78/1993, de 25 de febrero por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 2-4-93)
- L142 Orden de 25 de abril de 1994, sobre evaluación en la educación secundaria obligatoria. (DOG 18-5-94)
- L143 Orden de 25 de abril de 1994, sobre implantación anticipada de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 12-5-94). (Corrección de errores DOG 10-6-94)
- L144 Orden de 1 de febrero de 1995. (DOG 30-3-95)
- L145 Decreto Foral 67/1993, de 22 de febrero, por el que se establece el currículo

- de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. (BON 14-5-93)
- L146 Resolución 937/1994, de 3 de octubre, por la que se establece el plan de implantación de la educación secundaria obligatoria en centros públicos y privados de la Comunidad Foral de Navarra. (BON 24-10-94)
- L147 Decreto 213/94, de 21 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria para la Comunidad del País Vasco. (BOPV 17-8-94)
- L148 Orden de 23 de abril de 1993, sobre evaluación en educación secundaria obligatoria. (DOGV 25-5-93)
- 5.2. Bachillerato**
- L149 Decreto 160/1975, de 23 de enero de 1975, por el que se aprueba el plan de estudios del bachillerato. (BOE 15-2-75)
- L150 Real Decreto 2214/1976, de 10 de septiembre de 1976, por el que se modifican determinados artículos del Decreto 160/75, de 23 de enero, por el que se aprueba el plan de estudios de bachillerato. (BOE 22-9-76)
- L151 Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre de 1991, por el que se establece la estructura del bachillerato. (BOE 2-12-91)
- L152 Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre de 1992, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del bachillerato. (BOE 21-10-92)
- L153 Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre de 1992, por el que se establece el currículo del bachillerato. (BOE 21-10-92)
- L154 L064 Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975 por el que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el plan de estudios del bachillerato, y se regula el curso de orientación universitaria. (BOE 18-4-75)
- L155 Orden Ministerial de 3 de septiembre de 1987, por la que se modifican las Ordenes de 22 de marzo de 1975 y de 11 de septiembre de 1976, en los apartados relativos al curso de orientación universitaria. (BOE 14-9-87)
- L156 Orden de 12 de noviembre de 1992, por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del bachillerato establecido por Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 20-11-92)
- L157 Orden de 10 de diciembre de 1992, por la que se regulan las pruebas de acceso a la universidad de los alumnos que hayan cursado las enseñanzas de bachillerato previstas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, durante el período de implantación anticipada de estas enseñanzas. (BOE 12-1-93). Modificada por la Orden 19 de mayo de 1994. (BOE 24-5-94)
- L158 Orden de 28 de julio de 1993, por la que se aprueban nuevas materias optativas para las modalidades de tecnología y de ciencias humanas y sociales del bachillerato establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de

- Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 4-8-93)
- Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 2-10-94)
- L159 Orden de 9 de junio de 1993, sobre pruebas de aptitud para el acceso a las facultades, escuelas técnicas superiores y colegios universitarios. (BOE 10-6-93)
- L160 Orden de 7 de julio de 1994, sobre condiciones de inscripción y permanencia en el curso de orientación universitaria. (BOE 12-7-94)
- L161 Resolución de 29 de diciembre de 1992, por la que se regula el currículo de las materias optativas de bachillerato establecidas en la Orden de 12 de noviembre de 1992 de implantación anticipada del bachillerato definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 29-1-93)
- L162 Resolución de 21 de julio de 1993, por la que se incrementa el horario destinado a lengua española en el curso de orientación universitaria. (BOE 19-8-93)
- L163 Decreto 126/1994 de 7 junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al bachillerato en Andalucía. (BOJA 26-7-94)
- L164 Orden de 29 de julio de 1994, por la que se establecen orientaciones y criterios de proyectos curriculares de centros, así como los horarios lectivos, los itinerarios educativos y las materias optativas del bachillerato. (BOJA 10-8-94)
- L165 Orden de 14 de septiembre de 1994, sobre evaluación en bachillerato en la
- L166 Resolución de 15 de septiembre de 1994, de la Viceconsejería de la Comunidad Autónoma de Andalucía, por la que se establece el currículo de las asignaturas optativas del primer curso de bachillerato. (BOJA 30-9-94)
- L167 Decreto 101/1995, de 26 de abril, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. (BOC 25-5-95)
- L168 Orden de 11 de agosto de 1994, de la Comunidad Autónoma de Cataluña por la que se fijan las modalidades de bachillerato experimental que se impartirán en centros públicos a partir del curso 1994-95. (DOGC 5-9-94)
- L169 Decreto 275/1994, de 29 de junio, por el que se establece el currículo del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 31-8-94)
- L170 Decreto 174/1994, de 19 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de bachillerato en la Comunidad Valenciana. (DOGV 29-9-94)
- L171 Orden de 16 de febrero de 1995, sobre la implantación anticipada del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 27-3-95)

5.3. Formación Profesional

- L172 Real Decreto 707/1976, de 5 de marzo de 1976, sobre ordenación de la formación profesional. (BOE 12-4-76)

- L173 Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional. (BOE 10 enero de 1986)
- L174 Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo de 1993, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional. (BOE 22-5-93)
- L175 Real Decreto 2207/1993, de 17 de diciembre, por el que se modifican los horarios y contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, así como los requisitos mínimos de espacios e instalaciones correspondientes a títulos de formación profesional establecidos por los Reales Decretos 808 a 818/1993, de fecha 28 de mayo. (BOE 8-2-94)
- L176 Orden Ministerial de 8 de febrero de 1988, por la que se regulan, con carácter experimental, los módulos profesionales previstos en la Orden de 21 de octubre de 1986, por la que se define y aprueba la experiencia relativa al segundo ciclo de enseñanza secundaria. (BOE 12-2-88). Modificada por la Orden de 5 de diciembre de 1988. (BOE 20-12-88)
- L177 Orden de 5 de junio de 1989, por la que se determinan los títulos a expedir a los alumnos que finalicen los módulos profesionales. (BOE 9-6-89)
- L178 Orden de 21 de marzo de 1991, por la que se definen, con carácter experimental, nuevos módulos profesionales. (BOE 27-3-91)
- L179 Orden de 12 de junio de 1992, por la que se autoriza la implantación de módulos profesionales en la modalidad de enseñanza a distancia. (BOE 22-6-92)
- L180 Orden de 25 de marzo de 1993, por la que se regula la creación y funcionamiento de los centros de formación, innovación y desarrollo de la formación profesional. (BOE 30-3-93)
- L181 Orden de 7 de julio de 1994, por la que se establecen las normas que han de regir las pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional. (BOE 13-7-94)
- L182 Orden de 20 de abril de 1994, sobre admisión de alumnos en los ciclos de formación profesional específica de grado superior en centros sostenidos con fondos públicos. (BOE 27-4-94)
- L183 Orden de 21 de julio de 1994, por la que se regulan los aspectos básicos del proceso de evaluación, acreditación académica y movilidad del alumnado que curse formación profesional específica establecida en la Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 26-7-94)
- L184 Orden de 14 de noviembre de 1994, por la que se regula el proceso de evaluación, acreditación académica del alumnado que curse formación profesional establecida en la Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 24-11-94)
- L185 Decreto 348/1990, de 22 de junio, por el que se crea el Consejo Gallego de Enseñanzas Técnico-Profesionales. (DOG 3-7-90)

- L186 Decreto 133/1990, de 23 de julio, del Consejo de la Generalidad Valenciana, por el que se crea el Consejo Valenciano de Formación Profesional. (DOGV 12-9-90)
- L187 Resolución 1 de febrero de 1993, por la que se publican varios módulos profesionales en el plan experimental del segundo ciclo de enseñanza secundaria. (DOGC 1-3-93)
- L188 Resolución de 25 de mayo de 1993, de la Comisión Autónoma de Cataluña, de creación de la Comisión de Coordinación de la formación profesional. (DOGC de 2 de junio de 1993)
- L189 Decreto 332/1994, de 4 de noviembre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de formación profesional específica en Cataluña. (DOGC 28-12-94)
- L190 Decreto Foral 44/1991, de 31 de enero, por el que se crea el Consejo Superior de Formación Profesional de Navarra. (BON 22-2-91)
- L191 Decreto 100/1994, de 22 de febrero, por el que se crea y regula el Consejo Vasco de Formación Profesional. (BOPV 16-3-94)
- L192 Real Decreto Ley 8/1976, de 16 de junio, de Jefatura del Estado, por la que se modifica el Decreto Ley 9/1975, de 10 de julio, de garantías para el funcionamiento institucional de la universidad. (BOE 18-6-76)
- L193 Real Decreto 2360/1984, de 12 de diciembre de 1984, sobre Departamentos Universitarios. (BOE 14-1-85). Modificado por Real Decreto 1173/1987, de 25 de septiembre. (BOE 29-9-87)
- L194 Real Decreto 898/1985, de 30 de abril de 1985, sobre régimen del profesorado universitario. (BOE 19-6-85)
- L195 Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre de 1987, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (BOE 14-12-87). Modificado por el Real Decreto 1267/1994, de 10 de junio. (BOE 11-6-94)
- L196 Real Decreto 537/1988, de 27 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 185/1985, de 23 de enero, que regula el tercer ciclo de estudios universitarios, la obtención y expedición del título de Doctor y otros estudios de posgraduados. (BOE 3-6-88)
- L197 Real Decreto 807/93, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 406/1988, de 29 de abril de 1988, sobre organización de las pruebas de aptitud para el acceso a las facultades, escuelas técnicas superiores y colegios universitarios. (BOE 8-6-93)
- L198 Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos de ingreso en los centros universitarios. (BOE 26-6-91)
- L199 Orden de 29 de marzo de 1983, del Ministerio de Educación y Ciencia, sobre las directrices en materia de jornada de trabajo de catedráticos y profesores de universidad. (BOE 9-4-83)

6. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

7. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL**7.1. Enseñanzas Artísticas**

- L200 Real Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre reglamentación general de los conservatorios de música. Modificado por el Real Decreto 970/1994, de 13 de mayo. (BOE 21-6-94)
- L201 Real Decreto 799/84, de 28 de marzo, sobre regulación de experiencias en centros de enseñanzas artísticas. (BOE 27-4-84). (Corrección de errores en BOE 12-5-84)
- L202 Real Decreto 1387/1991, de 18 de septiembre, por el que se aprueban las enseñanzas mínimas del currículo de conservación y restauración de bienes culturales y se regula la prueba de acceso a estos estudios. (BOE 30-9-91)
- L203 Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas. (BOE 22-5-92)
- L204 Real Decreto 754/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de arte dramático y se regula la prueba de acceso a estos estudios. (BOE 25-7-92)
- L205 Real Decreto 755/92, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grados elemental de las enseñanzas de danza (BOE 25-7-92)
- L206 Real Decreto 756/92, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música. (BOE 27-8-92)
- L207 Real Decreto 440/1994, de 11 de marzo, por el que se establecen las equivalencias entre los títulos de artes aplicadas y oficios artísticos, cerámica y conservación y restauración de bienes culturales, anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha Ley. (BOE 6-4-94)
- L208 Real Decreto 1843/1994, de 9 de septiembre, por el que se establecen los títulos de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño de la familia profesional de las artes plásticas de la escultura y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas. (BOE 25-10-94)
- L209 Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. (BOE 6-6-95)
- L210 Real Decreto 2483/1994, de 23 de diciembre, por el que se aprueba el currículo y las condiciones de acceso a los ciclos formativos de grado superior de artes plásticas y diseño de la familia profesional de las artes aplicadas de la escultura. (BOE 7-2-95)
- L211 Orden de 14 de febrero de 1991, por la que se regulan, con carácter experimental, los ciclos formativos de artes plásticas y diseño y se autoriza su implantación en las escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos. (BOE 22-2-91)
- L212 Orden de 28 de octubre de 1991, por la que se aprueba el currículo y se regulan las enseñanzas de conservación y

- restauración de bienes culturales. (BOE 1-11-91). Modificada por la Orden de 28 de octubre de 1992. (BOE 6-11-92)
- L213 Orden de 8 de abril de 1992, por la que se establece la relación de módulos profesionales y ciclos formativos de artes plásticas y diseño autorizados con carácter experimental. (BOE 5-5-92). Modificada por la Orden de 28 de octubre de 1992. (BOE 6-11-92)
- L214 Orden de 30 de julio de 1992, por la que se regulan las escuelas de música y danza. (BOE 22-8-92)
- L215 Orden de 1 de agosto de 1992, por la que se aprueba el currículo de las enseñanzas de arte dramático. (BOE 25-8-92)
- L216 Orden de 1 de agosto de 1992, por la que se establece el currículo del grado elemental de danza. (BOE 24-8-92).
- L217 Orden de 28 de agosto de 1992, por la que se establece el currículo de los grados elemental y medio de música y se regula el acceso a dichos grados. (BOE 9-9-92)
-
- L218 Decreto 112/93, de 31 de agosto, por el que se establecen las enseñanzas de arte dramático en Andalucía. (BOJA 28-10-93)
- L219 Decreto 113/93, de 31 de agosto, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al grado elemental de danza en Andalucía. (BOJA 28-10-93)
- L220 Decreto 127/94, de 7 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes al grado elemental de música en Andalucía. (BOJA 27-7-94)
- L221 Resolución de 19 de septiembre de 1994, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, sobre organización y funcionamiento de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía que imparten enseñanzas de música, arte dramático y danza. (BOJA 29-9-94)
- L222 Decreto 178/1994, de 29 de julio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, en los grados elemental y medio, para las enseñanzas de música en la Comunidad de Canarias. (BOC 26-8-94)
- L223 Decreto 179/1994, de 29 de julio, de la Comunidad Autónoma de Canarias, de regulación de escuelas de música y danza. (BOC 6-8-94)
- L224 Decreto 62/1993, de 17 de mayo, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de arte dramático y se regulan en las pruebas de acceso a dichos estudios. (DOGV 28-5-93)
- L225 Decreto 151/1993, de 17 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de los grados elemental y medio y se regula el acceso a dichos grados. (DOGV 2-9-93). Modificado por el Decreto 94/1994, de 24 de mayo. (DOGV 10-6-94)
- L226 Decreto 152/1993, de 17 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado elemental de danza. (DOGV 2-9-93).
- L227 Decreto 247/1993, de 21 de diciembre, del Gobierno Valenciano, por el que se

- regulan las distintas modalidades de la enseñanza de la música en la Comunidad Valenciana. (DOGV 30-12-93)
- L228 Orden de 4 de enero de 1994, de la Consellería de Educación y Ciencia, por la que se regulan las escuelas de música, de danza y de música y danza. (DOGV 31-1-94)
- L229 Decreto 253/1993, de 29 de junio, por el que se establece el currículo del grado elemental y del grado medio de las enseñanzas de música y el acceso a dichos grados. (DOG 25-10-93)
- L230 Decreto 224/1993, de 27 de julio, por el que se aprueba el currículo y se regulan las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales. (DOGC 4-10-93)
- L231 Decreto 179/1993, de 27 de julio, por el que se regulan las escuelas de música y de danza. (DOGC 4-8-93)
- L232 Decreto 322/1993, de 24 de noviembre, por el que se establece la ordenación curricular del grado elemental de enseñanzas musicales. (DOGC 12-1-94)
- L233 Decreto 73/1994, de 7 de marzo, por el que se establece la ordenación curricular del grado superior de las enseñanzas de arte dramático. (DOGC 15-4-94)
- L234 Decreto 260/1994, de 29 de julio de la Comunidad Autónoma de Galicia, por el que se establece el currículo del grado elemental de las enseñanzas de danza. (DOG 16-8-94)
- L235 Decreto 331/1994, de 29 de septiembre de la Comunidad Autónoma de Cataluña, por la que se establece la ordenación curricular de las enseñanzas musicales de grado medio y se regula la prueba de acceso. (DOGC 28-12-94)
- L236 Orden de 20 de febrero de 1992, por la que se aprueba el currículo y se regulan las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales. (DOG 11-3-92)
- L237 Orden de 11 de marzo de 1993, por la que se regulan las condiciones de creación y funcionamiento de las escuelas de música y de danza de la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 22-4-93)
- L238 Decreto 421/1992, de 21 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas por las que se regirá la creación y funcionamiento de las escuelas de música y danza. (BON 22-1-93)
- L239 Decreto 287/92, de 27 de octubre, por el que se establece el currículo del grado elemental de danza. (BOPV 28-12-92)
- L240 Decreto 288/92, de 27 de octubre, por el que se establece el currículo del grado elemental y del grado medio de las enseñanzas de música y el acceso a dichos grados. (BOPV 16-12-92)

7.2. Escuelas de Idiomas

- L241 Ley 29/1981, de 24 de junio, de la Jefatura de Estado, de clasificación de las escuelas oficiales de idiomas y ampliación de las plantillas de su profesorado. (BOE 16-7-81)
- L242 Real Decreto 967/88, de 2 de septiembre, sobre ordenación de las enseñanzas correspondientes al primer nivel de

- las enseñanzas especializadas de idiomas. (BOE 10-9-88)
- L243 Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros. (BOE 18-12-89)
- L244 Real Decreto 47/1992, de 24 de enero, por el que se apreban los contenidos mínimos correspondientes a las enseñanzas especializadas de las lenguas españolas, impartidas en las escuelas oficiales de idiomas. (BOE 5-2-92)
- L245 Orden de 22 de marzo de 1993, por la que se regula provisionalmente la expedición de los certificados de aptitud correspondientes al ciclo superior del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas. (BOE 27-3-93)
- L246 Orden 2 de noviembre de 1993, por la que se establece el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas adaptado a la educación a distancia. (BOE 13-11-93)
- 8. EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS**
- L247 Orden de 17 de noviembre de 1993, por la que se establecen las líneas básicas para el desarrollo del currículo de las enseñanzas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria por las personas adultas. (BOE 25-11-93)
- L248 Orden de 7 de julio de 1994, por la que se regula la impartición anticipada de las enseñanzas de educación secundaria para las personas adultas. (BOE 13-7-94)
- L249 Resolución de 19 de julio de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se establecen orientaciones para la distribución de objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los módulos en los que se estructura el currículo de la educación secundaria para personas adultas. (BOE 11-8-94)
- L250 Ley 3/1990, de 27 de marzo de 1990, para la educación de adultos (BOJA 6-4-90)
- L251 Decreto 86/1991, de 23 de abril de 1991, por el que se regula la composición y funcionamiento de la Comisión para la educación de adultos. (BOJA 14-5-91)
- L252 Decreto 87/1991, de 23 de abril de 1991, por el que se regula la creación de los centros para la educación de adultos en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 14-5-91)
- L253 Decreto 88/1991, de 23 de abril de 1991, sobre órganos de gobierno de los centros para la educación de adultos. (BOJA 14-5-91)
- L254 Decreto 89/1991, de 23 de abril de 1991, por el que se regula el seguimiento, la coordinación y la evaluación de los centros para la educación de adultos. (BOJA 17-5-91)
- L255 Resolución de 26 de julio de 1993, de la Dirección General de Ordenación Educativa y formación profesional sobre organización y funcionamiento de los centros para la educación de adultos para el curso 1993-94. (BOJA 7-8-93)

- L256 Orden de 10 de mayo de 1991, por la que se establece el contenido y los objetivos del programa de educación de adultos y se adapta a la normativa vigente a las características singulares de esta modalidad de enseñanza. (BOC 10-7-91)
- L257 Orden de 23 de mayo de 1994, por la que se regulan diversos aspectos de la educación de adultos tendentes a ampliar y mejorar su organización. (BOC 15-6-94)
- L258 Ley 7/1986, de 23 de mayo de 1986, de ordenación de las enseñanzas no regladas en el régimen educativo común y de creación del Instituto Catalán de Nuevas Profesiones. (DOGC 20-6-86)
- L259 Decreto 186/1988, de 1 de agosto, por el que se establece la asunción, por parte del Departamento de Bienestar Social, de las competencias y las funciones relativas a la formación permanente de adultos. (DOGC 12-8-88)
- L260 Decreto 72/1994, de 6 de abril de 1994, por el que se regulan los centros de formación de adultos. (DOGC 15-4-94)
- L261 Orden de 1 de junio de 1993, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalidad Valenciana, por la que se aprueba la aplicación del currículo de la educación de personas adultas experimentado en la Comunidad Valenciana mientras continúe vigente la obtención del título de Graduado Escolar. (DOGV 21-7-93)
- L262 Ley 9/1992, de 24 de julio, de educación y promoción de adultos. (DOG 6-8-92)
- L263 Decreto Foral 205/1991, de 23 de mayo, por el que se regula la educación básica de adultos de Navarra, su organización y el procedimiento de acceso a los puestos de trabajo en esa área. (BON 5-7-91)
- L264 Decreto 107/1988, de 12 de abril, por el que se regula la estructura orgánica del Departamento de Educación, Universidades e Investigación. (BOPV 9-5-88)
- L265 Decreto 155/1994, de 29 de marzo, por el que se establece la estructura orgánica del Instituto de Alfabetización y de Reeskaldunización de Adultos (HABE). (BOPV 18-4-94)
- 9. ORIENTACIÓN, EDUCACIÓN ESPECIAL Y COMPENSACIÓN DE DESIGUALDADES**
- L266 Ley 13/1982, de 7 de Abril 1982, sobre Integración Social de los Minusválidos. (BOE 30-4-82)
- L267 Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. (BOE 11-5-83)
- L268a Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de 1985, de ordenación de la educación especial. (BOE 16-3-85)
- L268b Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (BOE 2-6-95)
- L269 Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, se adscriben a ellas los profesores correspondientes de

- dicho cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo. (BOE 2-12-91)
- L270 Real Decreto 559/1993, de 16 de abril, por el que se deroga el Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre, referente a los institutos de orientación educativa y profesional, integrándose sus efectivos en los nuevos servicios especializados. (BOE 8-6-93)
- L271 Orden de 9 de diciembre de 1992, por la que se regulan la estructura y funciones de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. (BOE 18-12-92)
- L272 L426 Orden de 12 de enero de 1993, por la que se regulan los programas de garantía social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria. (BOE 19-1-93)
- L273 Orden de 7 de septiembre de 1994, por la que se establece la sectorización de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. (BOE 20-9-94) Corrección de errores (BOE 22-11-94)
- L274 Resolución de 28 de mayo de 1993, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de educación secundaria obligatoria durante el período de implantación anticipada de esta etapa. (BOE 7-6-93)
- L275 Orden de 15 de julio de 1992, por la que se crean, con carácter experimental, departamentos de orientación, se regula su organización y funcionamiento y se autoriza la experimentación de la integración en centros de EE.MM. y educación secundaria. (BOJA 6-8-92)
- L276 Orden de 16 de julio de 1993, por la que se crean con carácter experimental departamentos de orientación, se autoriza la experimentación de la integración y los programas de garantía social en centros de enseñanza medias y educación secundaria y se regula la organización y funcionamiento de los mismos. (BOJA 27-7-93)
- L277 Orden de 13 julio de 1994, por la que se crean departamentos de orientación, se regulan con carácter experimental los programas de diversificación curricular y se autoriza la experimentación de la integración, de los programas de garantía social y de los módulos profesionales de niveles 2 y 3, en centros de enseñanzas medias y educación secundaria de la Comunidad de Andalucía. (BOJA 5-8-94)
- L278 Resolución de 27 de julio de 1992, sobre organización y funcionamiento de los equipos de promoción y orientación educativa, equipos de atención temprana y apoyo a la integración y servicios de apoyo escolar para el curso académico 1992-93. (BOJA 8-8-92)
- L279 Resolución de 26 de julio de 1993, de la Dirección General de Ordenación Educativa y Formación Profesional, sobre organización y funcionamiento de los equipos de apoyo externo para el curso académico 1993-94. (BOJA 3-8-93)
- L280 Decreto 23/1995, de 24 de febrero, por el que se regula la orientación educativa en la Comunidad Autónoma de Canaria. (BOC 20-3-95)
- L281 Orden de 12 de septiembre de 1994, de la Comunidad Autónoma de Canarias, por la que se inicia el proceso de

- implantación de los programas de garantía social. (BOC 16-9-94)
- L282 Resolución de 24 de julio de 1990, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre funcionamiento de los centros de educación especial y demás servicios concurrentes. (BOC 17-10-90)
- L283 Resolución de 6 de agosto de 1992, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de la educación especial y los distintos servicios que intervienen en la misma. (BOC 9-9-92)
- L284 Orden de 22 de marzo de 1994, de la Consejería de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales, por la que se regulan los programas de garantía social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de educación secundaria obligatoria. (DOGV 18-5-94)
- L285 Orden de 22 de abril de 1994, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la educación secundaria obligatoria, durante el período de implantación anticipada de esta etapa. (DOGV 25-5-94)
- L286 Decreto 131/1994, de 5 de julio, del Gobierno Valenciano, por el que se regulan los servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica y profesional. (DOGV 28-7-94)
- L287 Orden de 5 de abril de 1995, por la que se convocan para el curso 1995-96, con carácter experimental, proyectos de orientación educativa en centros públicos de enseñanza secundaria de Galicia dependientes de esta Consejería y se dan normas para prorrogar las actualmente existentes. (DOG 12-5-95)
- L288 Decreto Foral 222/1990, de 31 de agosto, por el se establecen los órganos de actuación en materia de orientación psicopedagógica y educación especial y se regula el acceso a los puestos de trabajo en tal tarea. (BON 19-9-90) Modificado por el Decreto Foral 260/1993, de 6 de septiembre. (BON 17-9-93)
- L289 Decreto Foral 76/1993, de 1 de marzo, por el que se crea el Centro de Recursos de Educación Especial, dependiente del Departamento de Educación y Cultura. (BON 15 -3-93)
- L290 Decreto 154/88, de 14 de junio, por el que se regula la creación y funcionamiento de los centros de orientación pedagógica. (BOPV 24-6-88)
- L291 Orden de 7 de mayo de 1992, por la que se establecen nuevas áreas de actuación en los centros de orientación pedagógica y se modifica a la plantilla de los mismos. (BOPV 31-7-92)
- L292 Decreto 203/1992, de 21 de julio, de modificación de los decretos por los que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de orientación pedagógica y de los centros de educación e investigación didáctico-ambiental. (BOPV 31-7-93)

10. PROFESORADO

- L293 Ley 30/1984, de 2 de agosto, de medidas para la reforma de la función pública. (BOE 3-8-84). Modificada por la

- Ley 23/1988, de 28 de julio. (BOE 29-7-88)
- L294 Real Decreto 575/91, de 22 de abril de 1991, por el que se regula la movilidad entre los cuerpos docentes y la adquisición de la condición de catedrático a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 23-4-91)
- L295 Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto de 1991, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. (BOE 11-10-91)
- L296 Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores. (BOE 3-4-92)
- L297 Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 30-6-93). Corrección de errores (BOE 31-1-94)
- L298 Real Decreto 1395/1993, de 4 de agosto, sobre contratación a tiempo completo de profesores asociados en las universidades públicas. (BOE 4-9-1993)
- L299 Orden Ministerial, de 26 de noviembre de 1992, por la que se regulan la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias. (BOE 10-12-92)
- L300 Orden de 9 de septiembre de 1993, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los cuerpos de maestros, profesores de enseñanza secundaria y profesores de escuelas oficiales de idiomas, reguladas por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. (BOE 21-9-93)
- L301 Orden de 29 de septiembre de 1993, por la que se establecen las normas generales de procedimiento a que deben atenerse las convocatorias específicas de concurso para provisión de puestos de trabajo en centros públicos de educación infantil, preescolar, educación primaria y educación general básica. (BOE 12-10-1993)
- L302 Orden de 11 de octubre de 1994, por la que se regulan las titulaciones mínimas que deben poseer los profesores de los centros privados de educación infantil y primaria. (BOE 19-10-94)
- L303 Orden de 22 de febrero de 1994, por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y profesores técnicos de formación profesional. (BOE 28-2-94)
- L304 Orden de 5 de mayo de 1994, por la que se suprime el servicio de apoyo escolar de los centros de recursos y se establece la reordenación de los centros de profesores y los centros de recursos. (BOE 10-5-1994)

- L305 Resolución 13 de abril de 1994, por la que se firma el I Convenio Colectivo de Empresas de Enseñanza Privada sostenidas total y parcialmente con fondos públicos. (BOE 29-4-94)
- L306 Resolución 30 de septiembre de 1994, IV Convenio Colectivo Nacional de «Centros de Enseñanza Privada de Régimen General o Enseñanza Reglada sin ningún nivel concertado o subvencionado». (BOE 17-10-94)
-
- L307 Orden de 20 de mayo de 1992, por la que se regula el funcionamiento de los centros de profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 18-7-92)
- L308 Decreto 451/1993, de 20 de marzo, por el que se regula la creación y funcionamiento de los centros de profesores. (BOC 12-4-93)
- L309 Decreto 82/1994, de 13 de mayo, por el que se regulan la creación, organización y funcionamiento de los centros de profesores. (BOC 27-5-94)
- L310 Decreto 42/1993, de 22 de marzo, por el que se regula la creación, estructura y funcionamiento de los centros de profesores de la Comunidad Valenciana. (DOGV 29-3-93)
- L311 Decreto 195/1992, de 14 de julio, por el que se crea el Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado del País Vasco. (BOPV 20-7-92)
- L312 Ley 2/1993, de 19 de febrero, de cuerpos docentes de la enseñanza no universitaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (BOPV 25-2-93)
- 11. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL EXTERIOR Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL**
- L313 Real Decreto 564/1987, de 15 de abril, por el que se regula la acción educativa en el exterior. (BOE 29-4-87)
- L314 Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio de 1993, por el que se regula la acción educativa en el exterior. (BOE 6-8-93)
- L315 Ley 7/1991, de 21 de marzo, por la que se crea el Instituto Cervantes. (BOE 22-3-91)
- L316 Real Decreto 826/1988, de 20 de julio, por el que se establecen diplomas acreditativos del conocimiento del español como lengua extranjera. (BOE 29-7-88). Modificado por el Real Decreto 1/1992, de 10 de enero. (BOE 15-1-92)
- L317 Decisión Nº 819/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de la Unión Europea de 14 de marzo de 1995, por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES. (DOCCEE 20-4-95)
- L318 Decisión Nº 94/819/CE del Consejo de la Unión Europea del 6 de diciembre de 1994, por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea. (DOCCEE 29-12-94)
- L319 Real Decreto 806/1993, de 28 de mayo, sobre el régimen de centros docentes extranjeros en España. (BOE 23-6-93)
- L320 Orden de 16 de marzo de 1994 para desarrollar el Programa de Cooperación Educativa con Iberoamérica. (BOE 24-3-1994)



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica